3417054

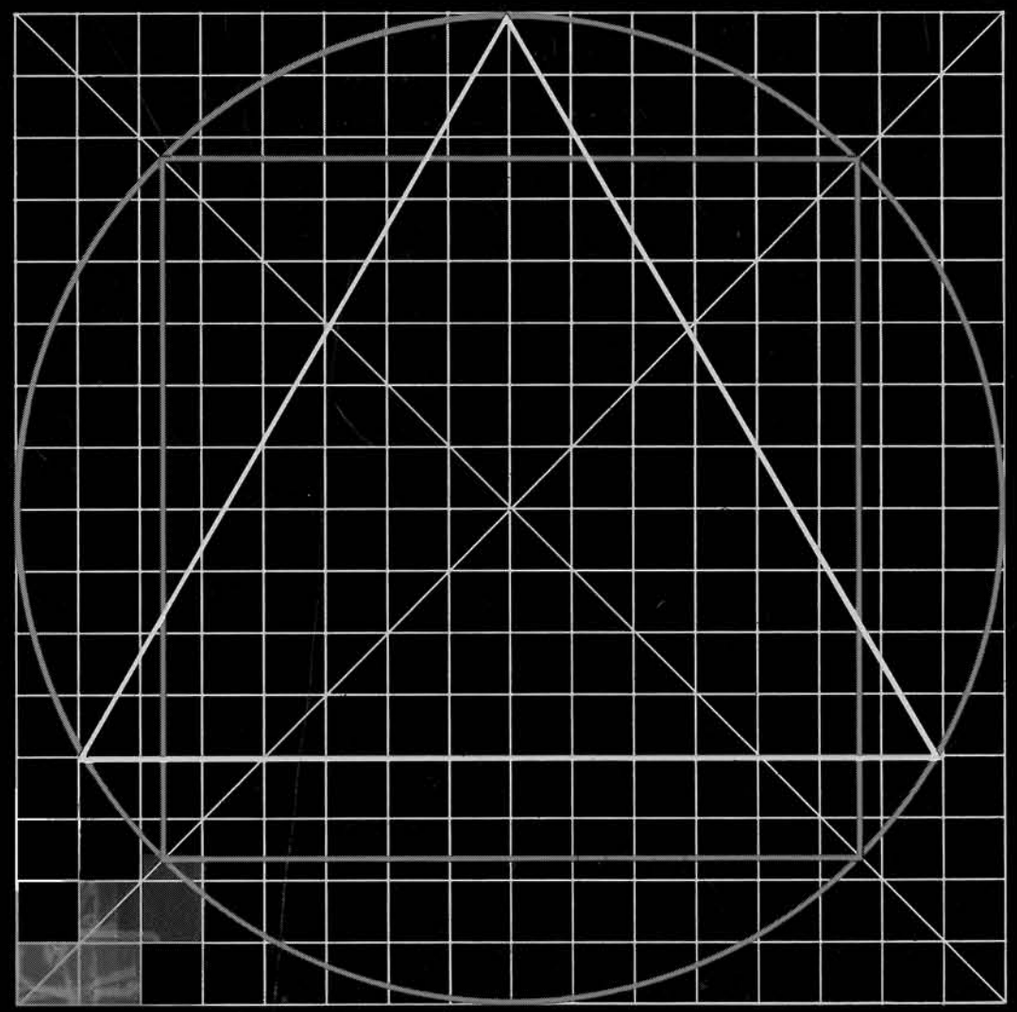
No es posible una comprensión adecuada de la Bauhaus sin complementar los aspectos puramente artísticos con un estudio riguroso de sus concepciones pedagógicas. Así lo entiende RAINER WICK, catedrático de pedagogía del arte en la Universidad de Wuppertal, quien, apoyándose en el análisis minucioso de los abundantes materiales de la escuela, ofrece en este libro una excelente oportunidad de reinterpretar sus logros a la luz de sus principios sobre la enseñanza del arte. Tras unos capítulos iniciales en los que aborda sucintamente los antecedentes ideológicos y sociales de la escuela, LA PEDAGOGIA DE LA BAUHAUS presenta la práctica de Itten, Moholy-Nagy, Albers, Kandinsky, Klee, Schlemmer y Joost Schmidt, con sus considerables diferencias a la hora de concretar el programa de Gropius para eliminar las fronteras que separan los géneros artísticos y lograr la síntesis del arte, la artesanía y la industria.

54

Rainer Wick: Pedagogía de la Bauhaus

Pedagogía de la Bauhaus

Rainer Wick ALIANZA FORMA



Alianza Forma

Rainer Wick

La pedagogía de la Bauhaus

Versión española de
Belén Bas Alvarez

Alianza Editorial

Título original: *Bauhaus-Pädagogik*

Primera edición en «Alianza Forma»: 1986
Segunda reimpresión en «Alianza Forma»: 1993

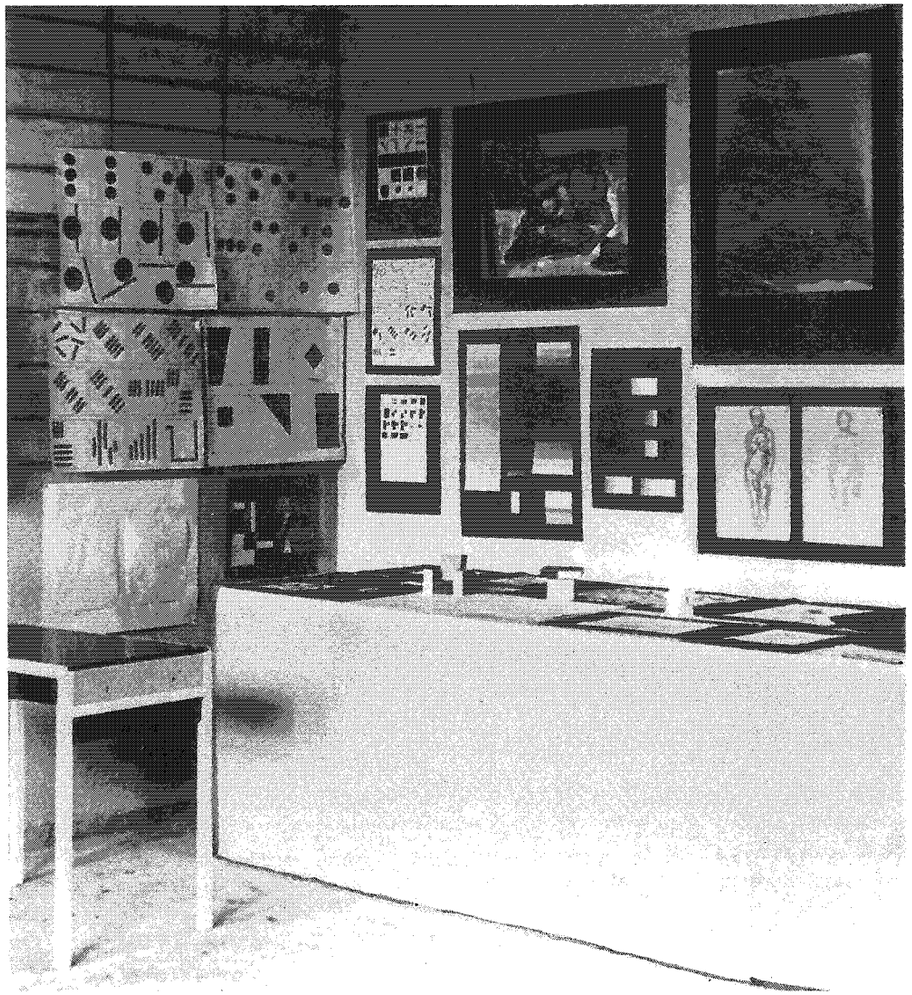
Reservados todos los derechos. De conformidad con lo dispuesto en el art. 534-bis del Código Penal vigente, podrán ser castigados con penas de multa y privación de libertad quienes reprodujeren o plagiaren, en todo o en parte, una obra literaria, artística o científica fijada en cualquier tipo de soporte sin la preceptiva autorización.

© 1982 DuMont Buchverlag, Köln - Todos los derechos reservados
© Ed. cast.: Alianza Editorial, S. A., Madrid, 1986, 1988, 1993
Calle Milán, 38, 28043 Madrid; Teléf.: 300 00 45
ISBN: 84-206-7054-5
Depósito legal: M. 2.373-1993
Fotocomposición: FER Fotocomposición, S. A. Lenguas, 8. 28021 Madrid
Impreso en RAIZ T.G., S. L., Gutierre de Cetina, 26 - 28017 Madrid
Printed in Spain

Indice

Prólogo a la edición española 11
Prólogo 13
1. La pedagogía de la Bauhaus: ¿un mito? 15
2. Antecedentes ideológicos, históricos y sociales de la Bauhaus 19
3. Historia de la Bauhaus 31
4. Fundamentos de la pedagogía de la Bauhaus: premisas, paralelismos, tendencias . . 53
5. Exposiciones individuales de las concepciones pedagógicas de la Bauhaus 77
5.1. Johannes Itten 79
5.2. Laszlo Moholy-Nagy (1895-1946) 111
5.3. Josef Albers (1888-1976) 144
5.4. Wassily Kandinsky (1866-1944) 166
5.5. Paul Klee (1879-1940) 204
5.6. Oskar Schlemmer (1888-1943) 234
5.7. Joost Schmidt (1893-1948) 264
Notas marginales sobre la influencia de la pedagogía de la Bauhaus en tres repúblicas alemanas 279
Bibliografía 291
Indice de conceptos 303
Indice onomástico 311
Ilustraciones 317

A Astrid, Saskia y Nadja



Presentación de trabajos de estudio de diversos actos de enseñanza propedéutica de la Bauhaus de Dessau, hacia 1927.

Prólogo a la edición española

La primera edición de esta obra apareció en 1982, publicada por la editorial DuMont de Colonia. Dos años después, en 1984, se publicó una segunda edición con ligeras modificaciones. Este hecho, así como la avalancha que se observa desde hace algunos años de otras novedades bibliográficas en torno a la Bauhaus denotan un continuo y creciente interés por esta primera «Escuela Superior de la Creación» alemana, que hace más de cincuenta años tuvo que cerrar sus puertas bajo la presión de los gobernantes nacionalsocialistas. A pesar de todos los redobles con que en los últimos tiempos llaman la atención los denominados postmodernos, a pesar de todos sus ataques contra los modernos y especialmente contra los principios del funcionalismo en la arquitectura y el diseño, la fascinación que ejerce la Bauhaus parece seguir inquebrantable. Esto también es aplicable, y no en último lugar, a los conceptos de pedagogía del arte y del diseño en la Bauhaus, que han dejado sentir sus efectos hasta el presente, como recientemente se ha vuelto a demostrar en un simposio científico organizado por este autor (véase al respecto la documentación «Ist die Bauhaus-Pädagogik aktuell?», editada por Rainer Wick, Editorial Walter König, Colonia, 1985).

Me causa especial satisfacción el hecho de que con el presente libro se ofrece por primera vez una visión coherente de la pedagogía de la Bauhaus, intentando analizarla, al tiempo que también se acerca al público hispanoparlante un aspecto importante de la Bauhaus. A este respecto estoy especialmente agradecido tanto a Alianza Editorial como a Belén Bas Alvarez, que ha asumido el difícil trabajo de la traducción al español.

Bornheim bei Bonn, 1-11-1985 R. W.

Prólogo

El origen de este libro no responde, como es corriente en estos últimos tiempos, a un interés nostálgico por los «dorados años veinte».

Se debe más bien a la consideración de un pedagogo que primero trabajó en la escuela y luego en la universidad, en el sentido de que, después de medio siglo, la Bauhaus todavía sigue dejando sentir su influencia en la educación artística, bien porque consciente o inconscientemente relacionen a esta última con concepciones pedagógicas de la Bauhaus, bien porque se remitan a ella en forma crítica o incluso antinómica. Las referencias actuales a la Bauhaus y a su pedagogía se caracterizan en particular por tomar solamente aspectos parciales de un entorno global complejo y por consiguiente se forman caricaturas relativas bien al «plan» básico de la Bauhaus o bien a la periodización cronológica. Así, una errónea concepción *pars-pro-toto* ha conducido a valoraciones equivocadas sobre la pedagogía de la Bauhaus, como por ejemplo su identificación unilateral con el nombre de Johannes Itten o su interpretación equivocada como una mera educación de la formación estética formal.

El fin de este libro es presentar las diferentes concepciones, en parte complementarias, en parte también contrapuestas, que tuvieron aceptación dentro de la Bauhaus, y no sólo presentarlas en el contexto histórico de su época, sino también destacarlas ante el panorama de la «teoría» y la práctica estética de los profesores-artistas que ejercieron en la Bauhaus, y con ello llamar la atención sobre la *utopía educativa* de la Bauhaus, orientada hacia el logro de un hombre «nuevo» en una sociedad «nueva» y más humana. Según mi opinión, no ha perdido actualidad la reflexión sobre este aspecto utópico de la pedagogía de la Bauhaus.

Hago extensivo mi agradecimiento a todas aquellas personas que han contribuido a la realización de este libro. Cabe señalar, en primer lugar, a los antiguos profesores y alumnos de la Bauhaus que citamos a continuación:

el profesor Dr. Honoris Causa Georg Muche, de Lindau, por la información sobre su colaboración en el curso preliminar;

el profesor Dr. H. C. Herbert Bayer, de Montecito, California (EE. UU.), por la fotografía de su diseño de las creaciones murales de la Nebentreppenhaus (casa de la escalera) en el edificio de la Bauhaus, en Weimar;

la Sra. Ruth Consemüller, de Colonia, por su autorización para reproducir fotografías de la Bauhaus tomadas por su marido, Erich Consemüller;

el profesor Kurt Kranz, de Rosengarten, por las fotografías y las detalladas descripciones de las clases impartidas en la Bauhaus, especialmente por Joost Schmidt;

el Sr. Eugen Batz, de Wuppertal, por su conformidad en utilizar, para la cubierta del libro, uno de sus trabajos de estudiante realizado en el seminario del color de Kandinsky;

el Sr. Hajo Rose, de Leipzig, por las fotos de sus trabajos sobre la Bauhaus;

el Sr. Jean Leppien, de París, por sus comentarios a los manuscritos de Kandinsky publicados en lengua francesa como «Cours du Bauhaus».

Estoy especialmente agradecido a la Sra. Anneliese Itten, de Zurich, por las fotografías de traba-

jos de su marido, Johannes Itten, y de las clases por él impartidas, así como por haberme facilitado el acceso a documentos hasta ahora inéditos que permiten conocer en algunos puntos la imagen familiar de Itten.

Asimismo, agradezco al Dr. H. C. Hans M. Wingler y al Dr. Peter Hahn el haber podido examinar el archivo de la Bauhaus en Berlín; a la Dra. Magdalena Droste, del mismo archivo, le agradezco algunas interesantes y detalladas infomaciones que me proporcionó.

Estoy también muy agradecido al Sr. Eckhard Neumann, de Frankfurt, que me ha cedido importante material fotográfico para el capítulo sobre Joost Schmidt y que me posibilitó el acceso a un manuscrito todavía inédito de Helene Schmidt-Nonne sobre su marido Joost Schmidt.

Mi agradecimiento se hace extensivo al Dr. Wulf Herzogenrath, del Círculo de Bellas Artes de Colonia, por su competente asesoramiento, y a la Sra. Antonina Gmurzynska, de Colonia, por su importantísima ayuda en el suministro de material fotográfico. También me cedieron fotos de manera desinteresada la Dra. Karin Frank v. Maur, del archivo Oskar Schlemmer, de Stuttgart, el Dr. Ulrich Schumacher, Quadrat Bottrop, el profesor Dr. Tilmann Buddensieg, del Instituto de Historia del Arte de la Universidad de Bonn, el profesor Dr. Bernd Grönwald y el profesor Dr. Christian Schädlich, ambos de la Escuela Superior de Arquitectura y Obras Públicas de Weimar, el Sr. Dieter Reick, de Brühl, y el Sr. Walter Schnepel, de la firma TECNOLUMEN, de Bremen; por su parte, la Dra. Liselotte Honigmann-Zinserling, de la Kunstsammlungen zu Weimar (Galerías de Arte de Weimar), y el Dr. Georg Opitz, del Centro Científico y Cultural de la Bauhaus en Dessau, me permitieron tomar por mí mismo diversas fotografías.

Agradezco de corazón al Sr. Matthias Pelke, de Essen, la escrupulosidad en su revisión crítica de la bibliografía y en la corrección de las galeradas. No quiero dejar de expresar mi agradecimiento a todos los empleados de la editorial DuMont, de Colonia, que han contribuido con su trabajo a la publicación de este libro, especialmente la Sra. Karin Thomas.

Por último, quiero hacer dos indicaciones: 1. El manuscrito del presente libro fue concluido en el mes de agosto de 1981. La bibliografía que desde esa fecha ha aparecido sobre diferentes aspectos de la pedagogía de la Bauhaus sólo se pudo incluir en algunos casos. 2. Dado que el formato de este libro no permite una más amplia ilustración del mismo, todas aquellas personas que estén interesadas en complementar la información fotográfica se pueden remitir a las siguientes publicaciones: Catálogo «50 Jahre Bauhaus», Círculo de Bellas Artes de Württemberg, Stuttgart, 1968; Hans M. Wingler, Das Bauhaus, Bramsche 1975[5]; Catálogo «Bauhaus Archiv-Museum» (Catálogo del museo), Berlín, 1981.

Bornheim, 8-2-1982 R. W.

Capítulo 1

La pedagogía de la Bauhaus: ¿un mito?

«La Bauhaus era una escuela. Numerosos autores tienden a olvidarse de este hecho, después de haberlo reconocido... Aunque pueda parecer increíble, no existe un estudio en profundidad sobre la pedagogía de la Bauhaus. Se han estudiado el curso preliminar, actividades pedagógicas individualizadas, determinados orígenes y matices, pero apenas se ha hecho nada en relación con la teoría pedagógica global de la Bauhaus. ¿Acaso se trata de un tema fantasma? ¿Rechazaban los miembros de la Bauhaus todo lo que se realizaba en las demás escuelas?» Quien se plantea estas cuestiones, Claude Schnaidt, conocedor de la Bauhaus, apunta además que el fundador de la Bauhaus y director de la misma durante años, Walter Gropius, había demostrado lo contrario cuando en 1923 incluyó las aspiraciones pedagógicas de la Bauhaus dentro del contexto de la pedagogía reformista. Según Schnaidt, «éste es un terreno interesante para poder descubrir aspectos inexplorados de la Bauhaus» [1].

Cabe adoptar en este punto una posición contraria: la «teoría pedagógica global de la Bauhaus», que Schnaidt intenta confirmar, no habría tenido más existencia que el estilo de la Bauhaus, al que Walter Dexel designó en 1964 simplemente como «mito» [2]. Lo que aquí se denomina bajo la expresión de «Pedagogía de la Bauhaus» muestra demasiadas facetas, y la práctica pedagógica de los profesores-artistas que ejercían en la Bauhaus era demasiado diversa como para tener sentido buscar la teoría pedagógica de la Bauhaus. Esto significaría limar diferencias, en vez de registrarlas con imparcialidad y analizar su importancia para una escuela como la Bauhaus, significaría reducir un todo complejo a un esquema demasiado sencillo. Si en el artículo de Walter Dexel «El estilo Bauhaus-un mito» se sustituye el término «estilo Bauhaus» por «pedagogía de la Bauhaus», entonces se pone de manifiesto el origen crítico de este libro, así como su propia intención: «Desde el año 1945 existe un periodismo demasiado cómodo que no se ha esforzado en investigar realmente la historia de los años 20... Ya va siendo hora de que tanto los antagonistas como los partidarios dejen de utilizar el cómodo cliché de "estilo Bauhaus", que sólo ha podido ser motivado por el desconocimiento de las circunstancias más elementales de los años 20. Mucho más interesante que la repetición incesante de esta frase sería seleccionar y especificar históricamente las ideas surgidas por casi toda Europa. Simplemente con el tópico "estilo Bauhaus" no se puede abarcar un hecho de amplia difusión surgido de múltiples raíces. La expresión "estilo Bauhaus" es un mito, una simplificación inadmisible...» [3].

En el caso de la pedagogía de la Bauhaus —a la diferenciación de problemas que aquí se pretende correspondería naturalmente también un método diferenciador que insistiera en la pluralidad, hablando por ejemplo de «concepciones pedagógicas dentro de la Bauhaus», lo cual es, sin embargo, inaceptable desde un punto de vista lingüístico—, no existe un periodismo cómodo que haya conducido a una simplificación abusiva, sino que existe una pedagogía del arte cómoda que durante años y décadas ha mostrado una imagen inalterada, parcial e incompleta de lo que tuvo lugar en la Bauhaus desde el punto de vista didáctico y metodológico. Llama la atención el hecho de que

se hayan convertido en sinónimos los términos «Bauhaus» y «Pedagogía de la Bauhaus» y el nombre de Johannes Itten, debido evidentemente al trasfondo de un interés por la utilización selectiva de aspectos parciales de la pedagogía de la Bauhaus en la enseñanza del arte en la escuela. Sin aspirar a la totalidad, esta constatación se refuerza, sólo a modo de ejemplo, con las citas tomadas de la bibliografía sobre pedagogía del arte que están separadas entre sí por veinte años. Así, Erich Parnitzke escribía en 1953: «La obra de Natter "Künstlerische Erziehung aus eigengesetzlicher Kraft" (1925)... es una derivación de aquello que se desarrolló en la Bauhaus a partir de 1919, donde Itten con su escuela de estudios expresivos, impresivos, materiales, estructurales y constructivos constituyó el ejemplo que ha influido en alguno de los cambios, principalmente en la enseñanza técnica en las escuelas de formación profesional»[4]. Y Helmuth G. Schütz declara en 1973 en su *Teoría de la pedagogía artística:* «La enseñanza del arte no es un concepto uniforme que se pueda deslindar claramente de la educación artística... El impulso más fuerte partió de los esfuerzos pedagógicos de diversos artistas de la Bauhaus... Uno de los mayores promotores fue Johannes Itten» [5].

Con ello queda patente la extraordinaria importancia de Itten en la pedagogía de la Bauhaus. Causa extrañeza e incluso sorpresa el hecho de que nombres como Laszlo Moholy-Nagy, Josef Albers, Wassily Kandinsky, Paul Klee, Oskar Schlemmer y Joost Schmidt, sólo son mencionados de forma esporádica (y algunos ni siquiera aparecen). Con la misma indiferencia olvida la pedagogía del arte académica del extremadamente complejo campo adicional de la pedagogía de la Bauhaus, esto es, los objetivos generales de la Bauhaus surgidos de una situación temporal específica y las condiciones institucionales básicas de esta escuela.

En resumen, la cuestión que la pedagogía artística se ha planteado hasta ahora con respecto a la Bauhaus dice así, implícita o explícitamente: ¿qué ofrecen las teorías de la creación elaboradas por algunos profesores de la Bauhaus a la enseñanza escolar? Es evidente el hecho de que con ello la pedagogía de la Bauhaus queda fuera de nuestro alcance en cuanto fenómeno histórico, y es disociada de forma improcedente de todo lo concerniente a ella. Gunter Otto ha reconocido esta problemática con toda claridad cuando tomó posición crítica frente a aquellos profesionales de la didáctica que «con los "cursos" sobre la enseñanza del arte de la Bauhaus... intentan reflejar al detalle el sistema de la Bauhaus —y... con ello no sólo (malogran) una serie de importantes fenómenos artísticos actuales, sino también y precisamente el "plan" de la Bauhaus, cuya sistemática interna no puede ser abarcada "por partes"» [6].

El objetivo de este libro no es someter la pedagogía de la Bauhaus a una crítica «de principios» desde un punto de vista ideológico determinado, crítica en la cual —siguiendo un modelo habitual en la pedagogía artística— se vaya a hacer mayor hincapié en la denuncia del «contrario» que en la formulación de argumentos materiales: el objetivo de este libro es ante todo presentar una monografía sobre la pedagogía de la Bauhaus en su contexto histórico. Para ello, la bibliografía aparecida sobre la Bauhaus así como los documentos hasta ahora inéditos son examinados de forma crítica y se trabaja con ellos de tal manera que puede darse una imagen de las actividades pedagógicas de la Bauhaus diferente y libre de los estereotipos habituales. Así, por ejemplo, se llega a hacer desaparecer el mito que dominaba en la Bauhaus de un concepto educacional instrumentalista y racional y a señalar las implicaciones emancipadoras de la práctica pedagógica de algunos profesores de la Bauhaus; también se señalará que la pedagogía de la Bauhaus abarca más que las ideas generales tipificadas sobre la enseñanza preliminar impartida por Itten o sobre las enseñanzas creativas individuales surgidas en la Bauhaus.

En contra de lo esperado por algunos profesionales de la pedagogía del Arte, el tema central de la presente obra no es cuestionarse sobre la existencia de singularidades individuales en la enseñanza de la Bauhaus para la educación artística escolar o sobre la variabilidad de la pedagogía de la Bauhaus con respecto al desarrollo del artista y del diseñador (para ello, véase el capítulo 6), sino que el punto central reside en ver si la práctica pedagógica de algunos profesores de la Bauhaus contribuyó, y en qué medida, a conseguir los objetivos de la Bauhaus. Para poder responder a estas dos cuestiones, en el capítulo 2 se da una idea general de los antecedentes ideológicos, históricos y sociales de la Bauhaus, y en el capítulo 3 se esbozan las líneas principales de la evolución histórica de este instituto entre 1919 y 1933. El capítulo 4 gira en torno al tema de que la pedagogía de la Bauhaus no es un fenómeno histórico aislado, sino que se enmarca en un determinado contexto y tradición dentro de la historia de la formación artística, viéndose, además, cómo en la Rusia de la revolución y en los primeros años inmediatamente posteriores tuvo lugar un desarrollo paralelo con aquello que se estaba produciendo en la Bauhaus. A continuación se esbozan brevemente los objetivos y la estructura organizativa de la enseñanza de la Bauhaus; sólo los cambios y modificaciones aquí manifestados podrían ser suficientes como argumentación de la tesis de que *la* pedagogía de la Bauhaus nunca existió como un algo cerrado, monolítico e invariable a lo largo de la historia, de que esta aceptación es efectivamente un mito.

Esto se demuestra más claramente en las monografías sobre las concepciones pedagógicas de la Bauhaus que aparecen a continuación (el capítulo 5, la parte principal del libro propiamente dicha). El objetivo de estas monografías no es sólo exponer de la forma más precisa posible qué y cómo enseñaban los distintos profesores-artistas en la Bauhaus, sino también aclarar las interdependencias entre las prácticas artística y pedagógica y valorar la influencia de las discusiones pedagógicas generales de aquellos tiempos en las clases de los distintos profesores de la Bauhaus. Más allá del horizonte de este libro queda la cuestión de los efectos de la pedagogía de la Bauhaus después de 1933, cuestión que será afrontada en futuras investigaciones de detalle, toda vez que, a raíz de la diáspora de profesores y alumnos de la Bauhaus tras la llegada al poder de los nacionalsocialistas, se convirtió en un fenómeno de dimensión universal. Así, al final del libro, después de un sucinto resumen sobre los efectos de la pedagogía de la Bauhaus en la República de Weimar, aparece solamente una breve consideración sobre la influencia de las concepciones pedagógicas de la Bauhaus después de 1945 en los dos Estados alemanes (capítulo 6), lo cual nos muestra cómo después de más de medio siglo la pedagogía de la Bauhaus cuenta todavía con un depósito de energía vital.

Al capítulo 1

1. Claude Schnaidt, «Was man Über das Bauhaus weiss, zu wissen glaubt und ignoriert», en: *Wissenschaftliche Zeitschrift der Hochschule für Architektur und Bauwesen Weimar* 5/6 (1976), pág. 499.
2. Walter Dexel, *Der Bauhausstil - ein Mythos,* editado por Walter Vitt, Starnberg, 1976.
3. Op. cit., pág. 19.
4. Erich Parnitzke, «Zur Geschichte des Zeichen- und Kunstunterrichts», en: Herbert Trümper (ed.), *Handbuch der Kunst- und Werkerziehung,* t. 1, Berlín, 1953, pág. 104.
5. Helmuth G. Schütz, *Kunstpädagogische Theorie,* Munich, 1973, pág. 36; también pág. 39.
6. Gunter Otto, *Kunst als Prozess im Unterricht,* Braunschweig, 1969², pág. 35.

Capítulo 2

Antecedentes ideológicos, históricos y sociales de la Bauhaus

2.1 El contexto histórico

Creada en 1919 por Walter Gropius y cerrada en 1933 bajo la presión de los nacionalsocialistas, la historia de la Bauhaus comienza y termina con la historia de la República de Weimar. En ese corto período de tiempo de solamente 14 años no sólo se elaboraron las bases de lo que hoy conocemos por «diseño», sino que en esta escuela de arte se desarrollaron y aplicaron un nuevo tipo de concepciones pedagógicas que después de más de 50 años conservan todavía actualidad en algunos aspectos [1] y que han conducido a un academicismo nuevo [2], que era y es contemplado con escepticismo, crítica o incluso con rechazo total [3]. A pesar de intentos distanciadores de este tipo, en parte justificados, no se puede negar el necho de que la Bauhaus constituyó en su tiempo la contribución más importante a la educación estética. Antes de entrar a profundizar en este aspecto, apuntaremos, para un mejor entendimiento, algunas hipótesis, repasando en primer lugar los orígenes sociales e intelectuales de la Bauhaus, y, en segundo lugar —en un capítulo al efecto—, viendo las etapas de la evolución de esta escuela desde su creación hasta su liquidación en 1933.

La Bauhaus constituye el punto central de diferentes corrientes aparentemente contrarias entre sí, que consiguieron mantenerse en un equilibrio tenso y productivo gracias a las eminentes cualidades organizativas y coordinadoras de su fundador y director durante bastantes años, Walter Gropius. En una primera fase se conjugan en ese equilibrio el pensamiento artístico del expresionismo tardío y el ideal artesanal de la Edad Media; en una fase posterior predominan las imágenes del constructivismo y el programa de una creación de la forma que, teniendo presentes las exigencias y posibilidades de la técnica y la industria modernas, aspiraba al objetivismo y a la funcionalidad [4].

Aun cuando en general se considera a la Bauhaus como célula germinal del «diseño moderno», comprendiendo con ello su importancia histórica para el siglo XX, no hay que pasar por alto el hecho de que sus fuentes sociales e intelectuales se adentran en el siglo XIX. Se enmarca dentro de los esfuerzos mantenidos a partir de la Revolución Industrial y del Romanticismo, que intenta construir la unidad de las esferas artística y cultural-productiva rota por la industrialización, integrar arte y vida, evitar la descomposición de los géneros artísticos, y con ello utilizar el arte mismo como instrumento para una regeneración cultural y social [5]. Aquí surge el antiguo concepto de la «obra de arte total», que en la Edad Media o en el Barroco era lo natural; pero mientras que en las síntesis medieval y barroca de todos los géneros artísticos y artesanales partícipes en la arquitectura se consideraba la «obra artística como manifestación unitaria», la idea de la obra de arte total del siglo XIX y principios del XX, tal como se conformó en la Bauhaus, es signo de «aspiración unitaria» [6], esto es, no una realidad, sino una meta utópica.

Al mismo tiempo, en relación con esta nueva aspiración unitaria, la Bauhaus, al volverse de forma tan rigurosa hacia la creación artesanal o industrial, esto es, hacia las artes "aplicadas", calificadas como "inferiores" por el arte "elevado" y

"libre", marca «la última fase de la lucha del romanticismo contra la dictadura del clasicismo» [7].

No podemos considerar todas las ramificaciones de los antecedentes de la Bauhaus. En especial hay que renunciar a exponer aquellos postulados del romanticismo que aspiraban a volver a las formas de vida y a las formas de producción artística de la Edad Media. (Estos postulados encontraron su equivalente estilístico —por lo menos en parte— en la arquitectura inglesa poco después del año 1800 con la aparición del *Gothic Revival,* el Neogótico).

Los antecedentes sobre la Bauhaus que vamos a manejar se van a reducir a aquellos miembros de la genealogía intelectual que fueron decisivos para el fundador de la Bauhaus, Gropius, según la propia declaración de este último. En su trabajo *Idee und Aufbau des staatlichen Bauhauses,* Gropius se refiere explícitamente a Ruskin y Morris en Inglaterra, Van de Velde en Bélgica, Olbrich, Behrens (Colonia de artistas de Darmstadt) y otros en Alemania, todos pertenecientes al Deutscher Werkbund, que «de una manera consciente, buscaron y encontraron caminos para la reunificación del mundo del trabajo con los artistas creadores»[8]. Se trata del histórico problema, pendiente de solución, de la contraposición entre arte y artesanía o arte e industria, que estos hombres han intentado solucionar, cada uno en su época, con diferentes medios y diferentes resultados.

Es conocido el marco histórico en que tiene lugar la lucha por la anulación de las antinomias citadas: el rápido desarrollo de la industria a partir de 1800 (primero en Inglaterra, más tarde en Alemania) llevó consigo no sólo una grave crisis social del artesanado, de tal manera que Carlos Marx y otros observadores de la época llegaron a la conclusión de que «el artesanado está abocado sin remedio al hundimiento y los artesanos condenados a la proletarización» [9]. Otra consecuencia de la producción por medio de máquinas fue una notable disminución de la calidad frente al producto elaborado artesanalmente; la reproducción mecánica de la forma artesanal —en una calidad inferior— condujo, según Giulio Carlo Argan, a una pérdida de «la espiritualidad del modo de hacer artístico» y a «una alarmante decadencia de la cultura y del gusto» [10].

El hecho de que un prominente teórico del arte como Argan llegara a este juicio negativo en su trabajo sobre la Bauhaus, aparecido primero en lengua italiana en 1951, justo un siglo después de la primera exposición universal en Londres, la cual desempeña un papel clave dentro de la protohistoria del diseño, no facilita en absoluto un tratamiento objetivo de una época tan difícil como es el siglo XIX, pues sin preguntarse por las causas y las circunstancias de esta pérdida de la espiritualidad y esta decadencia del gusto y la cultura [11], Argan reproduce aquí simplemente una crítica habitual ya desde la citada exposición universal de 1851, crítica dirigida contra la mala calidad artesanal y la deficiencia formal de la producción mecánica revestida con ornamentos historizantes.

Uno de los primeros en llamar la atención sobre los puntos neurálgicos de la creación de formas y productos de su época fue *Gottfried Semper* (1803-1878) en su obra *Wissenschaft, Industrie und Kunst* (Ciencia, Industria y Arte) (1852). Así, reprocha a la mayoría de los objetos presentados en la primera exposición universal, que

> con frecuencia el objeto elaborado sólo sobresale artísticamente por sus accesorios... y había que imprimir fuerza al material para cumplir más o menos el propósito del artista... No es de extrañar, ya que el artista es hábil e ingenioso en el dibujo y el proyecto, pero ni trabaja minerales, ni es alfarero, ni tapicero, ni orfebre, de tal manera que con frecuencia se interpretan mal los accesorios ornamentales y se confunden con el sujeto principal o no guardan relación alguna con él [12].

Lo que Semper critica es la unión defectuosa entre la utilización de la industria y su «ennoblecimiento» por los «artistas académicos», un error del que hace responsable al dualismo «inadecuado» entre «arte ideal» y «plasmación manual» surgido con la división del trabajo [13]. Sobre las consecuencias que Semper saca de aquí para una revisión de la educación estética, se volverá nuevamente al presentar las etapas históricas del desarrollo artístico desde la Edad Media hasta el siglo XIX (véase capítulo 4.1).

En Inglaterra, la crítica a la deficiencia estética de la producción mecánica partía principalmente de Ruskin, Morris y su círculo, y no es casualidad

que Gropius considerara ambos nombres como el comienzo de la genealogía de la Bauhaus.

2.2 Ruskin, Morris y el movimiento Arts and Crafts

Generalmente, Ruskin y Morris son citados en relación con los comienzos del diseño moderno. Pero mientras Ruskin se presentaba solamente como ardiente crítico de la producción industrial, Morris se reservaba el sacar consecuencias prácticas de la crítica de Ruskin y «poner en práctica lo nuevo... Por ello, la posición de Morris dentro de la historia del arte es superior a la de Ruskin, si bien a este último no se le puede negar la prioridad dentro de una historia de la teoría del arte» [14].

Los escritos de *John Ruskin* (1819-1900), una singular mezcla de análisis perspicaces y opiniones retrógradas, al mismo tiempo nada sistemáticas y muy apasionadas, tuvieron una trascendencia sin precedentes en la Ingaterra de la segunda mitad del siglo XIX. Ruskin veía en la industrialización un peligro tanto para el consumidor como para el productor: para el consumidor, en la medida en que éste se deformaba estéticamente, debido a la oferta de artículos en serie de menor calidad y de mal gusto; para el productor, porque mediante la producción mecánica se le privaba de la posibilidad de una próspera autorrealización. Para poder crear arte es necesario producir de manera espontánea, por lo cual Ruskin postulaba la supresión del alienante trabajo con la máquina y la vuelta a la artesanía creadora de la Edad Media.

Este implacable rechazo de la máquina por parte de Ruskin se combinaba con la demanda de absoluta pureza de los materiales y de rechazo de toda imitación de material. La obra de arte debe dejar ver, según Ruskin, el procedimiento de trabajo, la combinación de lo humano con el material, dar la impresión de «esfuerzo y esmero humanos» [15]. «En cambio, el producto mecánico no es más que un sucedáneo, materia estéril» [16]. Junto a la petición de pureza del material, cabe citar la lucha de Ruskin contra el ornamento con carga histórica y, con ello, contra el historicismo. A pesar de lo «moderno» que esto pueda sonar, Ruskin se quedó anclado con su sentimiento retrógrado en el estilo gótico, al que alzó como canon de la renovación pretendida por él, y en última instancia quedó igualmente anclado en el historicismo, debido a su odio ciego hacia la máquina y su idealización subjetiva de los modos de producción medievales. No reconoció las oportunidades existentes en su época para conseguir una nueva unidad entre arte e industria.

Si bien se podría aplicar esto mismo a *William Morris* (1834-1896), que en su forma de pensar estaba fuertemente influido por Ruskin, merece especial atención por ser el mayor renovador del arte industrial en el siglo XIX y uno de los antepasados espirituales de la Bauhaus. Lo primero que llama la atención en Morris es su universalidad. Fue pintor, poeta, proyectista, artesano en ejercicio, teórico socialista, todo ello en una persona. Se encontraba muy próximo a los prerrafaelistas ingleses, no sólo porque su principal representante, Rossetti, fuera quien le introdujera en la pintura, sino también y especialmente, porque tanto estética como socialmente estaba conforme con la vuelta propugnada por ellos al tiempo anterior a Rafael. Al igual que anteriormente los nazarenos, los prerrafaelistas postulaban una interpretación anticlasista del arte; en su comportamiento social buscaban emular los ideales comunitarios de la Edad Media, organizándose en una fraternidad. Pero, a diferencia de las hermandades prerrafaelistas, con su tono entusiástico-religioso y su insistencia en el arte «libre», Morris veía en la constitución de una empresa artesana una posibilidad de acercarse un poco a su utopía retrógrada orientada a la Edad Media. El objetivo de esta empresa, fundada en 1861, era la creación pura artesanal y artística de objetos de uso diario. En este intento, organizado en forma de cooperativa, podrían participar colectivamente —al igual que en la Edad Media— los artistas y artesanos en las obras de arte.

El factor desencadenante de la formación de las empresas fue una experiencia de naturaleza privada. Cuando Morris quiso organizar en 1857 su vivienda londinense y más tarde, en 1859, la famosa «Red House», construida por su amigo y arquitecto Philipp Webb en las afueras de Londres, pudo comprobar que de las artes industriales victorianas nada le era útil, «no había pieza alguna

1. William: Diseño para el papel pintado «Chrysanthemun», 1877.

que pudiera comprar que no fuera realmente fea» [17]. Inmediatamente comenzó la tarea de elaborar él mismo el mobiliario necesario y —llevado por una convicción mesiánica— decidió dos años más tarde fundar una empresa para poder proveer al público en general de artesanía sólidamente trabajada y artística. Ya en la segunda exposición universal de 1862 en Londres, la empresa expuso con éxito, y este éxito fue creciendo a medida que Morris iba acaparando una parcela tras otra del arte: vidrieras, azulejos, papel pintado, alfombras, ilustración de libros. El terreno propio de Morris era la decoración de superficies (figura 1). Si bien en su recurso a modelos góticos se quedó en un bajo nivel para su tiempo, en el historicismo, consiguió enriquecer los ornamentos de manera decisiva mediante la observación de la naturaleza y la inclusión de motivos folklóricos. Dentro del campo de diseño de muebles, Morris consideraba «el primer deber la utilidad y la configuración constructiva y no la originalidad de las formas» [18]. Con un sentido completamente ruskiniano «ya desde el comienzo artesanal del proceso artístico se evitaron conscientemente medios y materiales modernos. Los artistas, sobre todo el propio Morris, aprendieron a fondo la antigua artesanía» [19]. En una época en que el culto al ingenio tenía una alta cotización dentro del arte «libre», Morris llegó a reconocer: «Es absurdo hablar de inspiración. No existe nada semejante; el arte es únicamente artesanía» [20].

Los esfuerzos de Morris por reanimar la artesanía tienen una importancia tanto estética como social. Una artesanía «sana» es para Morris indicio de una sociedad «sana». Así, la decadencia del arte industrial en el siglo XIX es interpretada por Morris como la decadencia de la sociedad. Una de las grandes ilusiones de Morris era su confianza en que la renovación del arte industrial, cuyo ejercicio por el hombre le devolvería —según él— la alegría por el trabajo, mejoraría también las relaciones sociales, ilusión que más de medio siglo después también compartió Gropius. Morris era un socialista comprometido, como muestra su novela utópica *Noticias de ninguna parte*[21], pero no fue un verdadero marxista. Mantenía más bien una actitud negativa frente a las teorías político-económicas de Marx, llegando a calificarlas en una ocasión como «un aburrido desvarío» [22]. El análisis de la sociedad que hace Morris está fuertemente impregnado por su pensamiento estético, como si ese análisis pudiera llevar al entendimiento de las condiciones estructurales de la sociedad del siglo XIX, rota por antagonismos de clase. Con su proyecto de un orden social cuasimedieval, arcádico, en el que no existieran ni el trabajo de las máquinas ni los conflictos sociales, Morris se encontraba fuera de la realidad social de su tiempo. También se debe a las inconsecuencias de su pensamiento su incapacidad para llevar a la práctica su objetivo de lograr un arte «del pueblo para el pueblo». Porque su arte, que recibía su relevancia social de su fuerte conexión con trabajos prácticos, sobre todo la decoración de interiores, se apoyaba en «proyectos de un hombre muy inteligente y cultivado», que precisamente por eso, «porque ha odiado las máquinas de esa manera, sólo ha podido producir objetos caros» [23], que eran excesivamente caros para la población en general. El propio Morris así lo reconoció cuando una vez dijo con resignación que todo lo que él hacía sólo servía para el «cochino lujo de los ricos» [24].

Los esfuerzos de Morris por renovar la artesanía encontraron, en la Inglaterra posterior a los años 80, sorprendente difusión en el movimiento *Arts and Crafts*. Dado que aquí no podemos detenernos en cada uno de los sucesores de Morris, puede ser suficiente, en este repaso a la genealogía espiritual de la Bauhaus, hablar de Charles Robert Ashbee, el cual —a pesar de estar estrechamente ligado a Morris— nos interesa sobre todo por su diferente postura frente al trabajo mecánico, presentándose por ello como un eslabón hacia la Bauhaus.

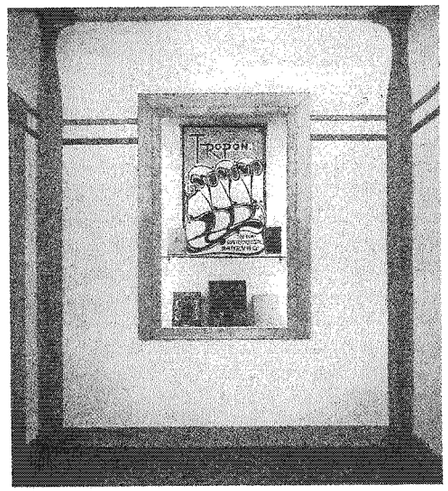
Charles R. Ashbee (1863-1942), que destacó especialmente por sus trabajos decorativos en metal, se esforzó, como teórico y como práctico, por imponer las enseñanzas de Ruskin y Morris. En 1888 fundó la Guild and School of Handicraft, en la cual la enseñanza no se efectuaba en estudios, sino en talleres de aprendizaje, innovación ésta de suma importancia para la reforma de las escuelas de arte en el siglo XX. A diferencia de Ruskin y Morris —y esto es característico del cambio de criterios operado en torno a 1900— Ashbee no era un «rompemáquinas», como vemos en este juicio: «La civilización moderna se apoya en las máquinas, y no puede existir un sistema razonable de apoyo al arte, fomento del arte o enseñanza del arte que no lo reconozca así» [25]. Sin embargo, su rehabilitación de la máquina no era ilimitada, sino lenta e indecisa. Lo que Ashbee quería era «tener la máquina como un esclavo, la máquina sometida, lo que Sombart ha llamado la domesticación de la técnica»[26]. Pensaba en un control estatal de la gran industria con el fin de quitar a ésta toda la producción creadora y devolvérsela al artesanado. Aquí se manifestaba claramente la postura discrepante con respecto a la máquina de los sucesores inmediatos de Morris. A continuación vamos a ver cómo estas ambivalencias se le pueden aplicar también a Henry van de Welde, que durante años precedió a Walter Gropius como director de la Escuela de Artes y Oficios de Weimar.

2.3 Henry van de Velde

Henry van de Velde (1863-1957), nacido el mismo año que Ashbee, es una de las figuras destacadas del Art Nouveau. Al igual que Morris, comenzó como pintor; también al igual que Morris, había aprendido a «sentirse responsable como artista frente a la sociedad. Como pintor no podía cumplir este deber social y se dedicó a las artes industriales, para poder proyectar objetos para la producción industrial... Su lema era "evitar todo aquello que la gran industria no pueda realizar". La técnica es el medio con el que Van de Velde quiere llevar a cabo sus ideas sobre arte, el cual existe para toda la sociedad» [27]. Van de Velde se aparta de Ruskin y Morris no sólo por su afirmación —al menos retórica— de la técnica, sino también por su distanciamiento frente al sagrado romanticismo de inspiración medieval. Con ello no renuncia en modo alguno a la idea de la solidez artesanal; él también aspira a renovar el arte a partir de la artesanía, «pero desde una artesanía mecanizada que ha incorporado la técnica» [28].

Desde el punto de vista estilístico, Van de Velde se desprende de forma radical de todo el lastre de formas históricas, especialmente del ornamento gótico (el Art Nouveau es el primer estilo original desde 1800, aproximadamente), y busca una configuración que permita mostrar sin rodeos la finalidad del objeto. El medio para poder conseguir este objetivo es, para Van de Velde, la línea, que debe resaltar la estructura del objeto y hacer evidente su función. «La línea es una fuerza», dice Van de Velde, y es esta comprensión constructiva de la línea lo que le diferencia de la simple utilización decorativa de la línea por parte de otros artistas del Art Nouveau (figura 2).

Frente a este pensamiento progresista sobre la nueva producción artística —afirmación de la máquina, aplicación funcional y constructiva de la línea— se encuentra el hecho de que el lenguaje del arte mecánico no es propio de los objetos de arte industrial creados y proyectados por Van de Velde. Éstos llevan más bien la marca de una individualidad artística culta, encontrándose bastante lejos de los postulados teóricos de la producción mecánica masiva y en serie. En la famosa controversia del Werkbund de 1914 con Her-



2. Henry van de Velde: Gabinete de la casa Possehl en Lübeck-Travemünde, 1904, Museo de Arte e Industria, Hamburgo; en la vitrina (originalmente la abertura de una ventana), entre otras cosas: cartel para la nutrición dinámica «Tropon», 1897.

mann Muthesius —sobre Muthesius y el Werkbund se hablará en el capítulo 2.5—, Van de Velde explicó con firmeza su punto de vista individualista:

> Mientras haya artistas en el Werkbund y mientras éstos puedan influir en sus disposiciones, protestarán contra toda propuesta de un método o de una tipificación. El artista es, en su fuero más interno, un ardiente individualista y un creador espontáneo; él nunca se someterá por su gusto a una disciplina que le imponga reglamento alguno. Instintivamente, desconfía de todo aquello que pueda ahogar sus actos...[29].

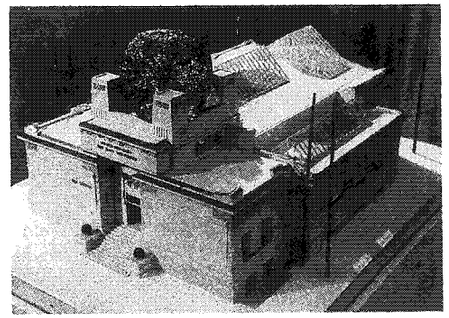
Aquí hace su aparición un conflicto fundamental que abarca toda la historia de la Bauhaus y que —como se verá— también dejó sentir su influencia en la pedagogía de la Bauhaus: el conflicto entre la libre expresión artística y la búsqueda de un lenguaje de las formas que tenga en cuenta la necesidad de la producción en masa en una sociedad industrial altamente desarrollada.

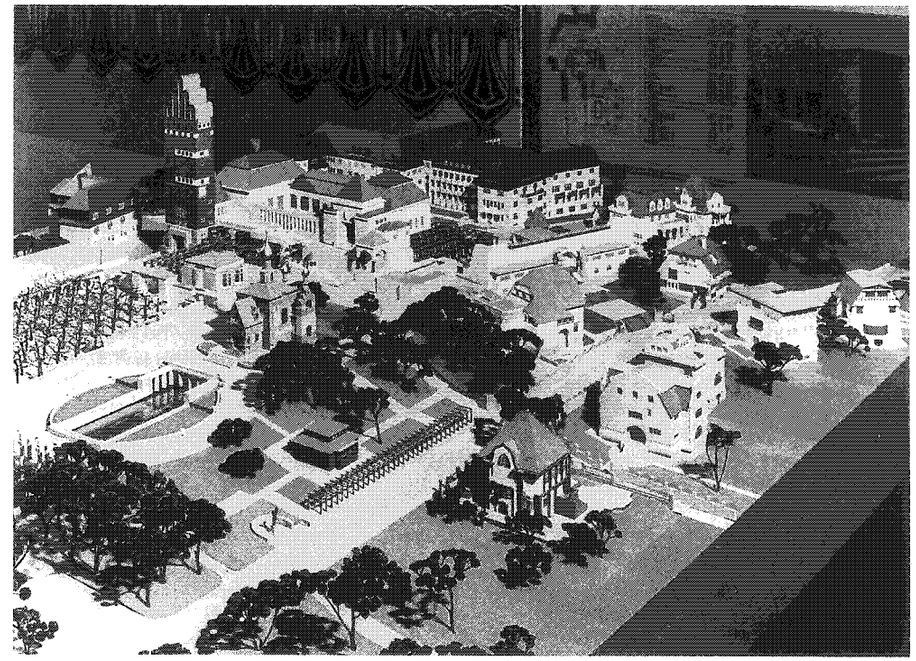
2.4 La colonia de artistas de Darmstadt (Olbrich, Behrens)

Dentro de esta sucinta exposición de las corrientes sociales y espirituales (en parte también estilísticas y de las formas) que concurren en el desarrollo de la Bauhaus, hay que hablar, aunque sea brevemente, de Olbrich, Behrens y la colonia de artistas de Darmstadt, ya que la Mathildenhöhe de Darmstadt marca un hito en la historia de los esfuerzos llevados a cabo, desde Morris hasta la Bauhaus, por lograr una nueva conjunción entre arte y vida y por aunar todos los géneros artísticos. La colonia de artistas de la Mathildenhöhe se formó en 1898-1899 por iniciativa del gran duque Ernesto Luis de Hessen, el cual hizo llegar a Darmstadt a siete artistas —los más destacados entre ellos eran Olbrich y Behrens— no sólo porque era un mecenas principesco, sino con el propósito de estimular la artesanía de Hesse, ya que los artistas de la Mathildenhöhe debían influir sobre la artesanía proporcionando modelos y también «por medio de su enseñanza directa» [30].

Josef Maria Olbrich (1867-1908) antes de ser llamado a Darmstadt ya se había hecho un nombre en Viena como miembro fundador del secesionismo y como autor del Palacio de la Secesión (figura 3). En el año 1899, la revista *Ver Sacrum* afirmaba sobre este edificio, considerado como

3. Joseph Maria Olbrich: Maqueta (reproducción) del edificio de la exposición del secesionismo de Viena, 1897-1898, Museo Histórico de la Ciudad de Viena.





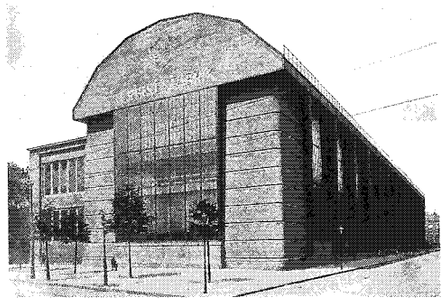
4. Panorámica desde el sudoeste sobre la construcción de la Mathildenhöhe de Darmastadt; en primer término, la casa de Behrens, 1901, maqueta: pabellones en la Mathildenhöhe de Darmstadt.

revolucionario, exponente de una construcción cúbica y precursor de un pensamiento fundacionalista: «La finalidad fue decisiva a la hora de trazar los planos: conseguir con los medios más sencillos un espacio útil para la actividad de un movimiento artístico moderno...» [31].

Hasta su incorporación a la colonia de artistas de Darmstadt, *Peter Behrens* (1868-1940) había destacado en Munich como pintor, dibujante publicitario y creador literario; en Munich también había colaborado en la formación del secesionismo y de los "talleres para el arte en la artesanía", unos de los talleres profesionales de aquellos tiempos que, siguiendo el modelo del "Guild" inglés, debían contribuir en Alemania a mejorar la calidad del arte industrial local.

El trabajo de la colonia de artistas de Darmstadt fue dado a conocer ya en el año 1901 en una exposición concebida de manera bastante innovadora. No se trataba de una exposición en la que la obra de arte se encontrara solitaria en el centro del recinto, sino que se trataba de un conjunto arquitectónico en el que se ponía en práctica, a modo de prueba, una de las ideas principales de la era del Art Nouveau, la idea del arte total configurado según un concepto uniforme (figura 4). Riewerts describió así la exposición:

> Comprende viviendas reales, reconstruidas, provistas de todo el mobiliario y listas para ser habitadas en un futuro. Los artistas ensayan realizando trabajos prácticos, con la intención de lograr lo enunciado en el lema de la exposición: crear un "documento del arte alemán". La arquitectura de las casas se debe generalmente a Olbrich, y sólo Behrens, el antiguo pintor, quiere producirlo todo; él mismo se construye su casa y realiza todo de manera uniforme, desde el diseño exterior hasta los cubiertos de mesa, como una obra de arte, como una rica pieza artesanal única [32].



5. Peter Behrens: Fábrica de turbinas de AEG en Berlín, 1909.

Todo esto está muy penetrado del espíritu y las formas del Art Nouveau y constituye —incluso en su actual estado reducido— un documento excepcional de aquella época.

Es interesante observar que poco después Behrens se aparta del Art Nouveau y construye la famosa sala de turbinas de la AEG en Berlín (1909) (figura 5), abriendo la puerta a un funcionalismo consecuente, que para el entonces colaborador de Behrens, Gropius, se convertiría más tarde en un credo. Su actividad durante años como «asesor artístico y proyectista» de la AEG —desde el logotipo hasta la lámpara de arco y la arquitectura de la empresa— convierte a Behrens en el primer diseñador industrial en su sentido moderno [33].

«Prácticamente al mismo tiempo que empezaba a trabajar en AEG, se crea en 1907 el Deutscher Werkbund. Posener apunta que a Behrens se le podría denominar "Mr. Werkbund", dado lo fielmente que su actividad sigue el pensamiento del Werkbund» [34]. Con el Werkbund nos encontramos ya en el umbral de la Bauhaus, que si bien no fue creada por éste (por el Werkbund), sí tiene su origen en su espíritu, como señaló el propio Gropius.

2.5 Hermann Muthesius y el Deutscher Werkbund

El Deutscher Werkbund, que —clausurado por el nacionalsocialismo— ha sobrevivido hasta nuestros días a pesar de diversas transformaciones, era en su fase de formación un intento de agrupar e institucionalizar en forma de federación todos los esfuerzos artístico-sociales renovadores realizados generalmente hasta entonces por personas individuales. Se trataba de una empresa muy fructífera, a pesar de que el espectro de opinión entre los miembros era muy amplio, llegando entonces a hablarse de una «agrupación de los más íntimos enemigos» [35]. Una de las personalidades más prolíficas y decisivas de los primeros tiempos del Werkbund fue *Hermann Muthesius* (1861-1927), que fue uno de los primeros en reconocer con toda claridad la futura tarea de una nueva creación en el seno de las tensiones entre arte e industria.

Durante el cambio de siglo, Muthesius estuvo destinado en la embajada alemana en Londres como agregado diplomático para arquitectura con el fin de estudiar la construcción de las casas inglesas. En Inglaterra conoció un método de construcción que, relativamente poco afectado por el Art Nouveau continental, fue calificado por Muthesius, en su *Sachlichkeit und Nützlichkeit,* de «ejemplar» [36]. En las formas estilísticas historicistas del período anterior, así como en el Art Nouveau, Muthesius ve la manifestación de las falsas necesidades de representación de la floreciente burguesía. En su obra *Stilarchitektur und Baukunst,* aparecida en 1902, un año después de Darmstadt, criticó al Art Nouveau por su «ostentación abultada de las formas y su búsqueda de configuraciones sensacionales»:

> El referido cimbreado perceptible de todas las líneas, cuyo país de origen es Bélgica, no respeta material alguno, engloba por igual en su esfera la ilustración de libros, el candelabro de latón y el mueble. Pero precisamente en el arte del mueble causa un injustificable daño a la calidad de la construcción y del material. La propiedad fundamental de la madera reside en que las fibras se desgajan en una misma dirección. Nuestra técnica actual está en situación de superar cualquier dificultad que surja en la construcción... de forma que toda esta ebanistería se agite en las consabidas formas rebuscadas, pero de esta manera resulta enormemente cara y su producción queda fuera de las posibilidades de amplias capas de la población. En general, parece incompatible con el espíritu de una época objetiva y sobria como es la nuestra tratar un material en sentido opuesto a lo exigido por su naturaleza. El nuevo movimiento ganaría mucho en capacidad de persuasión y popularidad si se impusiera en él una mayor naturalidad y practicabilidad... Al mismo tiempo, el aspecto económico de su producción se adaptaría a una mayor difusión entre el pueblo, con lo cual se conseguiría mucho; hoy en día, en un movimiento que quiere ser reformista, no se puede tratar solamente de desarrollar un arte lujoso, antes bien, el objetivo debe ser ofrecer a la sociedad buguesa, que compone el marco de referencia de nuestras modernas condiciones sociales, un arte adaptado a ella [37].

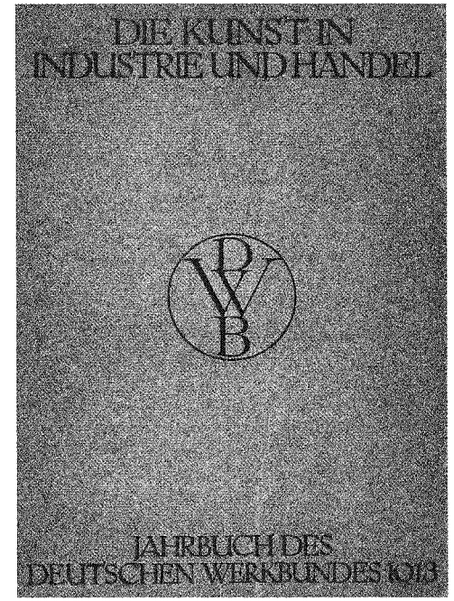
Esta cita recoge, de forma comprimida, la opinión de Muthesius, su crítica del Art Nouveau y su contrapropuesta, a saber, la demanda de legitimidad de los materiales, economía en la producción y amplia difusión social. Muthesius reconoce que la historia es un proceso irreversible, esto es, que en el proceso de industrialización la máquina supera definitivamente al trabajo manual, ocupando el ingeniero de forma creciente el puesto del artista. No sólo es consciente de la necesidad social de la producción por medio de máquinas, sino también de las nuevas posibilidades estéticas que la máquina lleva consigo. La consideración de que «recubrir» los objetos con «ornamentos producidos mecánicamente... conduce a resultados lamentables», y de que «una forma ornamental fabricada mecánicamente actúa de forma repulsiva» le lleva a la conclusión de que «el adorno mecánico es una equivocación. Lo que esperamos de la producción por medio de máquinas es la forma pura reducida a lo útil» [38]. Esto quiere decir que para Muthesius, que en cuestiones formales quiere dejar la última decisión en manos del artista (la figura del diseñador no ha nacido todavía), la meta por la que valdría la pena luchar es el «objetivismo»: «Cuanto más tienda nuestro movimiento del arte industrial hacia el objetivismo, tanto más moderno será, esto es, corresponde al carácter general de nuestro tiempo el sacar algo del espíritu de este tiempo» [39].

Tanto en sus escritos como en numerosas conferencias, Muthesius lucha por esta idea de objetivización, de limpieza de los productos mecánicos de costras ornamentales. Con ello tropezó con la enérgica negativa de la asociación profesional conservadora de los "cultivadores de artes industriales" (una asociación industrial), que pedía al Kaiser la retirada de Muthesius como portavoz de las escuelas de arte y oficios en la Oficina Nacional de Industria de Berlín. Este incidente ofreció el motivo aparente para la asociación de algunos industriales, artistas y escritores progresistas en una especie de federación para un buen diseño, creándose en 1907 en Munich el Deutscher Werkbund. En el artículo 2 de los estatutos del Werkbund dice así:

> El objeto del *Bund* es el ennoblecimiento del trabajo profesional con una acción combinada del arte, la industria y la artesanía lograda por medio de la educación, la propaganda y un criterio de unidad con respecto a las cuestiones de este ámbito [40].

Por tanto, campos que hasta ahora se encontraban en una relación de oposición, bien latente o bien manifiesta, como son arte, artesanía, industria y comercio, estarían aunados e incluso reconciliados (figura 6). En la práctica esto significaba fundamentalmente que en el Werkbund entre-

6. Anuario del Werkbund alemán de 1913, con su emblema. El título, *El arte en la industria y el comercio,* revela claramente una parte esencial de la programática del Werkbund.



chocaban intereses diferentes y en parte contrapuestos, que con frecuencia sólo coincidían en el punto de vista de un vago concepto de calidad:

> El Bund quiere realizar una selección de las mejores fuerzas activas en arte, industria, artesanía y comercio. Quiere aunar todos los trabajos de calidad y las tendencias existentes en el trabajo industrial. Constituye el punto de convergencia para todos aquellos que están dispuestos y son capaces de realizar trabajos de calidad, aquellos que ven el trabajo industrial como una parte —y no la menor— del trabajo cultural en general y aquellos otros que quieren lograr un punto de acuerdo en la representación de sus intereses bajo la validez exclusiva de la idea de calidad [41].

Aquí no podemos entrar en más detalles acerca de los objetivos de economía nacional del Bund, que a veces se entremezclaban con ideas de imperialismo cultural. Solamente cabe subrayar que en el lugar de las utopías sociales restauradoras a lo Ruskin, Morris y otros, surge el empeño de trabajar por la configuración de la realidad estética y social sobre una base realista y consciente de las posibilidades de la técnica. El hecho de que a pesar de esta coincidencia fundamental entre los miembros del Werkbund (a los que también pertenece Gropius desde 1912) no existiera acuerdo en determinadas cuestiones, nos lo muestra la ya citada controversia entre Muthesius y Van de Velde en el congreso del Werkbund en Colonia, en 1914. Mientras que Van de Velde abogaba por el libre desenvolvimiento de la individualidad artística, Muthesius insistía en la «tipificación» de la producción elaborada mecánicamente. Este conflicto, que no era nuevo pero que alcanzó su punto álgido en Colonia, quedó sin dirimir en este congreso y debido al inminente estallido de la primera guerra mundial. Finalizada la guerra, tuvo su continuación, en parte escondida, en parte abierta, en la Bauhaus, cuya historia esbozaremos en el capítulo siguiente.

Al capítulo 2

1. Véase Nikolaus Pevsner, *Fünfhundert Jahre Künstlerausbildung/* William Morris, *Zwei Vorträge,* ed. por Bauhaus-Archiv Darmstadt und der Staatlichen Kunstakademie Düsseldorf, 1966, pág. 13.
2. Véase Marcel Franciscono, *Walter Gropius and the Creation of the Bauhaus in Weimar,* Urbana-Chicago-Londres, 1971, pág. 3.
3. Para la crítica, véase especialmente los representantes del concepto "Visuelle Kommunikation".
4. Para la compatibilidad de estas tendencias, véase Franciscono, op. cit., págs. 3 y ss.
5. Véase Franciscono, op. cit., pág. 3; además, Giulio Carlo Argan, *Gropius und das Bauhaus,* Reinbek, 1962, pág. 7.
6. Herbert Hübner, *Die soziale Utopie des Bauhauses. Ein Beitrag zur Wissenssoziologie in der bildenden Kunst,* tesis doctoral. Münster, 1963, págs. 21 y ss.
7. Argan, op. cit., pág. 3.
8. Walter Gropius, «Idee und Aufbau des Staatlichen Bauhauses», en: Gropius (ed.), *Staatliches Bauhaus Weimar 1919-1923,* Weimar-Munich, 1923, pág. 8.
9. Friedrich Lütge, *Deutsche Sozial- und Wirtschaftsgeschichte,* Berlín-Heidelberg-Nueva York, 1966[3], pág. 489.
10. Argan, op. cit., pág. 11 (aparecido por primera vez en 1951 en italiano).
11. Gert Selle, en su libro *Die Geschichte des Design in Deutschland von 1870 bis heute,* Colonia, 1978[2], trata de aclarar estas cuestiones.
12. Gottfried Semper, *Wissenschaft, Industrie und Kunst,* Braunschweig, 1852, págs. 37 y ss.
13. Op. cit., pág. 37.
14. Nikolaus Pevsner, «William Morris, C. R. Ashbee und das zwuanzigste Jahrhundert», en: *Deutsche Vierteljahrsschrift für Literaturwissenschaft und Geistesgeschichte,* 14, 4 (1936), pág. 549.
15. Theodor Riewerts, «Die Entwicklung des Kunstgewerbes seit der Mitte des 19. Jahrhunderts», en: Helmuth Th. Bossert (ed.), *Geschichte des Kunstgewerbes aller Zeiten und Völker,* t. 6, Berlín, 1935, pág. 291.
16. Hübner, op. cit., pág. 36.
17. Pevsner (1936), op. cit., pág. 539.
18. Riewerts, op. cit., pág. 296.
19. Op. cit., pág. 294.
20. Citado en: Pevsner (1966), op. cit., pág. 17.
21. William Morris, *Kunde von Nirgendwo,* Colonia, 1974 (primera edición, 1890).
22. Citado en: Pevsner (1966), op. cit., pág. 17.
23. Pevsner (1966), op. cit., pág. 21.
24. Citado en: Gert Selle, op. cit., pág. 33; para las conexiones entre Morris y la Bauhaus, véase también Edmund Goldzamt, *William Morris und die sozialen Ursprünge der modernen Architektur,* Dresde, 1976.
25. Citado en: Pevsner (1936), op. cit., pág. 555.
26. Op. cit.
27. Hübner, op. cit., págs. 43 y ss.
28. Op. cit., pág. 45.

29. Henry van de Velde, «Gegenleitsätze, Werkbund-Tagung Köln 1914», en: *Katalogbuch "Swischen Kunst und Industrie. Der Deutsche Werkbund", Die Neue Sammlung,* Munich, 1975, pág. 97.
30. Hanno Walter Kruft, «Die Künstlerkolonie auf der Mathildenhöhe», en: Lucius Burckhardt (ed.), *Der Werkbund in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Form ohne Ornament,* Stuttgart, 1968, pág. 26.
31. En DU 4 (1963) (Themenheft Wien 1900-1918), pág. 4; entre las numerosas publicaciones sobre el Art Nouveau vienés cabe señalar el catálogo *Frühes Industriedesign Wien 1900-1908,* Galerie Nächst St. Stephan, Viena, 1977; algunas reproducciones de trabajos de la escuela de arte y oficios muestran en su aspecto formal sorprendentes analogías con el posterior diseño de la Bauhaus.
32. Riewerts, op. cit., pág. 316.
33. Gert Selle, *Ideologie und Utopie des Design,* Colonia, 1973, pág. 82; para Behrens, véase Tilmann Buddensieg, *Industriekultur. Peter Behrens und die AEG 1907-1914,* Belín, 1979.
34. Selle (1973), op. cit., pág. 82.
35. Hermann Muthesius, «Die Werkbundarbeit der Zukunft. Vortrag auf der Werkbund-Tagung Köln 1914», en: *Zwischen Kunst und Industrie,* op. cit., pág. 87.
36. Muthesius, *Kunstgewerbe und Architektur,* Jena, 1907, pág. 64.
37. Muthesius, *Stilarchitektur und Baukunst,* Mülheim/Ruhr, 1902, pág. 59.
38. Muthesius, *Kultur und Kunst,* Jena-Leipzig, 1904, págs. 66 y ss.
39. Op. cit., pág. 74.
40. En *Zwischen Kunst und Industrie,* op. cit., pág. 50.
41. Op. cit.

Capítulo 3

Historia de la Bauhaus

3.1 De la escuela de artes y oficios de Henry van de Velde a la fundación de la Bauhaus en 1919

Debido a la presión de los acontecimientos políticos, especialmente el acoso a que estaba expuesto por ser extranjero, Henry van de Velde abandonó Weimar, su lugar de trabajo durante años, en 1917, tres años después del estallido de la guerra. En 1901 había sido llamado a esa ciudad por el Gran Duque sajón como asesor artístico y allí había fundado en 1906 la «Escuela Granducal Sajona de Artes y Oficios». A diferencia de la rígida formación académica de los artistas impartida en la vecina «escuela granducal sajona de artes plásticas», la enseñanza en la escuela de artes y oficios se impartía siguiendo los deseos de renovación del arte apuntados en el capítulo anterior, orientándola hacia la anulación de las tareas prácticas de configuración relevante y no hacia la producción de un arte "autónomo" [1].

Van de Velde propuso en 1915 como sucesor suyo, junto a Hermann Obrist y August Endell, a *Walter Gropius* [2] (1883-1969). Gropius, que había conocido un concepto nuevo de arquitectura (sala de turbinas de AEG, 1909; véase la figura 5), como colaborador de Behrens en su estudio berlinés, ya había realizado antes de la guerra una serie de construcciones que le habían revelado como arquitecto conocedor de las posibilidades estéticas constructivas y progresistas de la técnica (Fábrica Fagus, Alfeld, 1911, figura 7; edificio administrativo y sala de máquinas de la exposición del Werkbund, Colonia, 1914).

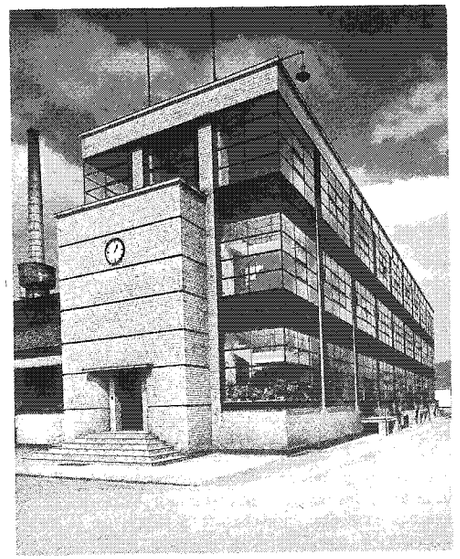
Ya en 1910 había expuesto en una memoria sus futuras metas arquitectónicas:

> Recargamiento y falso romanticismo en lugar de una buena proporción y una sencillez práctica, se han convertido en la tendencia de estos tiempos...
>
> Las empresas de artesanía, a las cuales pertenece en parte la construcción, no son ya capaces de soportar la competencia de la industria... En la industria rige el principio de la división del trabajo, según el cual el inventor dirige toda su energía espiritual a la viabilidad de la idea, del invento, mientras que el fabricante la dirige a la elaboración barata y sólida de la mercancía y el comerciante a la venta organizada de la mercancía elaborada; sólo así, con la ayuda de fuerzas de trabajo especializadas, se consigue aprovechar económicamente lo fundamental, esto es, la invención abstracta, y al mismo tiempo servir al público buena calidad desde el punto de vista artístico y técnico [3].

Gropius sugiere en esta memoria la formación de una asociación para la construcción de casas, la cual actuaría bajo el principio de la división del trabajo, tal como es habitual en la industria. Sólo así será posible que

> los proyectos de la asociación y sus diseños para los distintos elementos de la construcción sean trabajados hasta el más mínimo detalle por la dirección artística, antes de que estén listos para su aplicación. Con ello, arte y técnica configuran una armónica unión, brindándosele a un amplio sector del público la oportunidad de poder poseer objetos sólidos y de arte puro y bueno...
>
> La idea de la industrialización de la construcción de casas logra su consumación gracias al hecho de que los distintos elementos se repiten en todos los proyectos de la asociación, con lo cual se posibilita la fabricación en serie, que a su vez garantiza economía y rentabilidad...[4]

Este programa, en el que entre otras cosas se habla de «objetivismo y solidez» y en el que ya se esbozan las líneas directrices de la construcción funcional (se nota la proximidad a Muthesius y



7. Walter Gropius/Adolf Meyer: Fábrica Fayus, en Alfeld del Leine, 1911.

al Werkbund), sólo lo puede poner en práctica Gropius quince años más tarde en la Bauhaus de Dessau. Las "propuestas para la fundación de un establecimiento docente como centro de orientación artística para la industria y la artesanía", que Gropius presenta en enero de 1916 ante el Ministerio de Estado de Weimar, se derivan del hecho de que a él le parecía válido como proyecto abstracto, como utopía en el sentido de Bloch, y también en la realidad del momento, notablemente debilitada y oscurecida por visiones del pasado.

En su primera parte, estas"propuestas" repiten las ideas ya conocidas del Werkbund y, por tanto, se sitúan en la línea de la memoria de 1910. Gropius exhorta al artista a «ponerse de acuerdo, de forma inteligente, con la máquina y a dominarla a su servicio» [5] (véanse en el capítulo 2.2 las ideas de Ashbee sobre la máquina domesticada); él ve garantizada la producción mecánica cuando el artista participa en «la creación de la forma que debe ser reproducida», «pues el artista posee la capacidad de insuflar un alma al producto inanimado de la máquina... Su colaboración no es un lujo, un suplemento voluntario, sino que debe ser un componente indispensable en toda la obra de la industria moderna». Sólo una «cooperación entre artistas, comerciantes y técnicos» [6] es, según Gropius, la garantía de que los objetivos pasados y futuros de la sociedad industrial puedan ser cumplidos de manera adecuada.

En la segunda parte de las "propuestas", en las que se alude a «un establecimiento docente creado por el Estado como centro de orientación artística» para la industria y la artesanía, parece operado un cambio de opinión en Gropius. Este cambio concierne a un intento de adaptarse a los artesanos y pequeños fabricantes establecidos en Weimar, patente en su aspiración a un «apoyo del colegio en empresas prácticas» y en el hecho de que los alumnos «llevaran consigo al colegio su material de trabajo del taller». Si en esto se quiere ver una maniobra táctica para «conseguir más fácilmente la confianza de los fabricantes», entonces sorprende sobre todo la idea de

dejar resurgir comunidades de trabajo similares a las «logias» medievales, en las que se reunían numerosos artistas industriales afines —arquitectos, escultores y artesanos de todo tipo— y partiendo de un espíritu homogéneo aportaban a sus trabajos de conjunto su propia obra independiente entendiéndola con profundo respeto ante la unidad de una idea común, cuyo sentido comprendían...[7].

En estas patéticas frases no se habla de una síntesis de arte e industria, y es interesante observar que es precisamente en esta utopía retrógrada de donde tres años más tarde parte el núcleo del manifiesto fundacional de la Bauhaus. Una vez que, finalizada la guerra, se hubo decidido la cuestión del sucesor de Van de Velde a favor de Gropius, este último fundó en 1919, siguiendo la idea de una «academia unitaria» de arte "libre" y "aplicado", la "Bauhaus estatal de Weimar" como una combinación de las antiguas academias de arte y escuela de artes y oficios. Es evidente que al buscar un nombre se basó en la idea de la logia medieval (*). En el famoso manifiesto fundacional, que

N. del T.: El nombre Bauhaus (literalmente, «casa de construcción») recuerda al nombre alemán de la logia medieval Bauhütte (literalmente, «barraca de construcción»).

lleva en portada un grabado en madera de Lyonel Feininger (figura 8), dice, entre otras cosas:

¡El objetivo final de toda actividad artítica es la construcción!... Arquitectos, pintores y escultores tienen que conocer y comprender total y sectorialmente los diferentes aspectos de la construcción, pues entonces ellos mismos imbuirán de nuevo a sus obras el espíritu arquitectónico que perdieron en el arte de salón.

Las antiguas escuelas de arte no podían crear esta unidad, y ¡cómo iban a poder, si el arte no es susceptible de ser enseñado! Tienen que comenzar nuevamente en el *taller... Arquitectos, escultores, pintores, todos tenemos que volver a la artesanía.* No existe "el arte como profesión". Entre artista y artesano no hay diferencias. *El artista es una elevación del artesano.*

Formemos una *nueva corporación de artesanos* sin la pretensión separadora de clases que quería elevar un altivo muro entre artesanos y artistas. Queramos, proyectemos, formemos juntos la nueva construcción del futuro, en la que todo será un conjunto: arquitectura *y* escultura *y* pintura...[8].

8. Lyonel Feininger: Catedral, 1919, grabado en madera del manifiesto y programa de la Bauhaus estatal en Weimar.

Dentro del programa de la Bauhaus que acompaña a este manifiesto, Gropius expone el reto de que «la base indispensable para todo logro artístico es la formación artesanal básica de los estudiantes en estudios y talleres» y de que «todo estudiante debe aprender un oficio». La vuelta —que aparece en estas frases programáticamente— al ideal artesanal de la Edad Media, a las ideas sociales de los gremios y a la idea del arte total están en clara contradicción con las exposiciones progresistas de Gropius antes de la guerra (véase el capítulo 4.4).

Evidentemente es posible dar una explicación a esta reorientación en función de las circunstancias concretas. Los acontecimientos de la guerra y los trastornos de los primeros tiempos de posguerra hicieron dudar a Gropius de la máquina y de la doctrina progresista ligada a ella. Así, bajo la impresión de una profunda pérdida del sentido de la esperanza utópico-romántica, estaba convencido de poder dar un sentido y una dirección al comercio mediante la vuelta a la Edad Media. La exactitud tendencial de esta interpretación está confirmada por un intercambio de cartas entre Gropius y Tomás Maldonado en el año 1963. Gropius escribe que el manifiesto surgió

de una mezcla entre un profundo abatimiento, producido a raíz de perder la guerra y de la descomposición de la vida espiritual y económica, y una creciente esperanza de querer construir sobre estos escombros algo nuevo sin la tutela estatal, hasta entonces tan opresora.

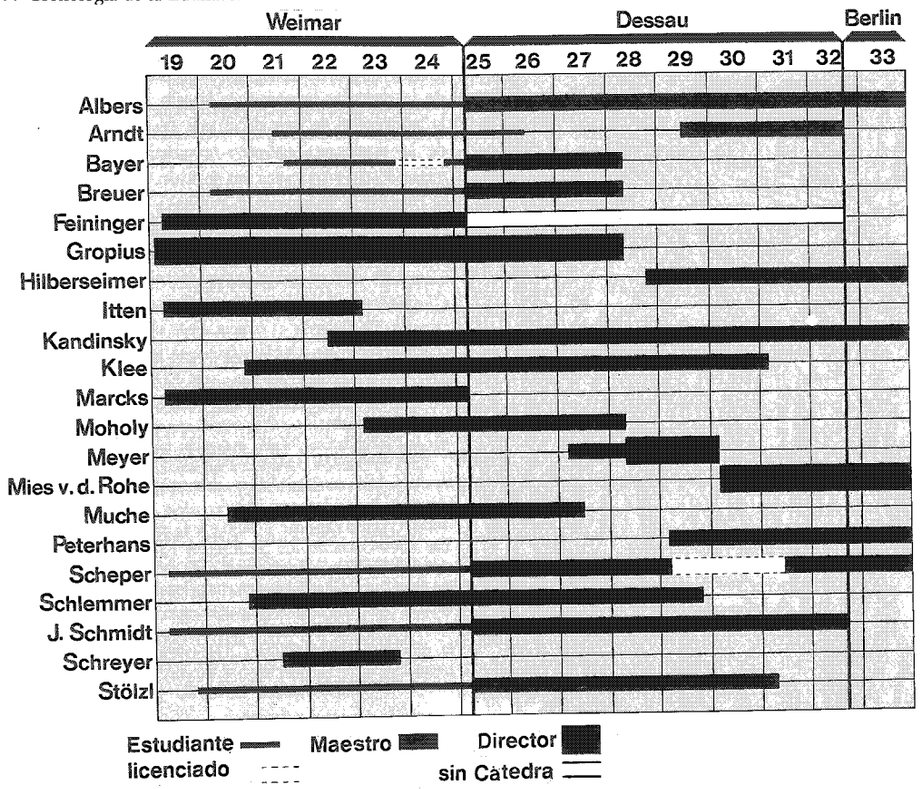
Una invitación concreta a un trabajo concreto hubiera malogrado su finalidad, a saber, ofrecer a los hombres jóvenes, imbuidos con nuevas ideas, una amplia base donde poder explicar y llevar a la práctica esas ideas. Las consecuencias del manifiesto hablan por sí solas: tanto de dentro como de fuera del país llegó gente joven, no para proyectar lámparas «werkgerechte», sino para formar parte de una corporación que creara un hombre nuevo en un contexto nuevo y que provocara en todos la espontaneidad creadora. Un comienzo así siempre tiene algo de romanticismo y utopía...[9].

Hay que señalar que, en su fase inicial, la Bauhaus no sólo se nutre de esa nostalgia hacia la forma de vivir medieval, sino que está fuertemen-

te marcada por las ideas del *Consejo de Trabajadores para el Arte,* que se había formado en Berlín después de la revolución de noviembre de 1918 como un grupo social-revolucionario de artistas intelectuales en activo. Este círculo, al que entre otros pertenecían Bruno y Max Taut, Adolf Behne y Walter Gropius (su presidente desde 1919), trataba de arraigar nuevamente el arte en el pueblo o, tal como se dice en el manifiesto, «arte y pueblo deben formar una unidad. El arte no debe ser nunca más deleite de unos pocos, sino felicidad y vida de la masa» [10]. Este es uno de los principales objetivos sociales que Gropius introdujo en la Bauhaus. Karl-Heinz Hüter escribió en su extraordinariamente fundamentado estudio sobre la Bauhaus de Weimar: «Gropius llevó el conocimiento de los procesos sociales inevitables más allá de los límites de su clase, de tal manera que presupuso, como algo necesario para el arte venidero, la creciente conciencia de clase de la clase hasta entonces oprimida. Los oprimidos deberían tener conciencia de su oposición a la clase dirigente, despedirse de las normas éticas estéticas adquiridas y dar a su vida un contenido espiritual propio» [11]. El hecho de que la Bauhaus no se convirtiera en un instituto educativo en el que se llegara a la formación de una estética laboral específica, se debe a diferentes motivos que, no obstante, no pueden ser vistos aquí.

Dentro de la exposición del desarrollo histórico

9. Cronología de la Bauhaus.



de la Bauhaus existen varias posibilidades a la hora de dividir en fases el período de tiempo que media entre 1919 y 1933. Una de ellas consiste en la división según los directores de la Bauhaus, pudiéndose hablar entonces de una era Gropius (1919-1928), una era Hannes Meyer (1928-1930) y una era Mies van der Rohe (1930-1933). Otro modo de dividir en períodos sería según los tres lugares de localización de la Bauhaus: Weimar, 1919-1925; Dessau, 1925-1932; Berlín, 1932-1933 (figura 9).

Wulf Herzogenrath propone cinco fases de acuerdo con aspectos estilísticos: «1. fase expresionista, individual, tendente a la artesanía (Itten, Schreyer y otros), 1919-1921; 2. fase formal, que subraya las formas básicas y los colores fundamentales (Kandinsky, Theo van Doesburg y otros), 1922-1924; 3. fase "funcional", la primera en que se colabora con la industria (Moholy-Nagy), 1924-1928; 4. fase analítica, marxista, con Hannes Meyer, 1928-1930; 5. fase de conocimiento del material, estética, con Ludwig Mies van der Rohe, 1930-1933» [12].

La siguiente exposición está hecha siguiendo el análisis de Friedhelm Kröll, "Bauhaus 1919-1933" [13], que defiende la idea de las tres fases, si bien desde el punto de vista de los aspectos sociopsicológicos (e ideológicos) y no desde el punto de vista de las interrupciones, como es el caso de las periodizaciones según los directores y según los lugares de localización. De acuerdo con esta división, se distinguen: 1. fase de creación (1919-1923); 2. fase de consolidación (1923-1928); 3. fase de desintegración (1928-1933). Las cuestiones pedagógicas sólo las trataremos someramente en esta visión histórica, ya que más adelante serán objeto de tratamiento más detallado.

3.2 Fase de creación (1919-1923)

En 1919, Gropius llamó a la Bauhaus a los pintores Lyonel Feininger y Johannes Itten, así como al escultor Gerhard Marcks. Hasta el año 1922 les siguieron Georg Muche, Oskar Schlemmer, Paul Klee, Lothar Schreyer y Wassily Kandinsky. Itten se separó de la Bauhaus en 1923 y en su lugar se incorporó Laszlo Moholy-Nagy. Con ello están trazados los perfiles exteriores de los primeros años de la Bauhaus, que Kröll denomina como fase de creación.

La característica de la Bauhaus en estos cuatro años es su «inestabilidad estructural» [14], que se debe a muy diversos motivos.

Ante todo, la situación era inestable porque el profesorado inicial era muy heterogéneo: muy pronto se comprobó que era ilusorio el poder comprometer a los profesores académicos de la antigua escuela de artes plásticas, incorporados a la Bauhaus, con el programa de la Bauhaus, que para ellos resultaba muy progresista. Las múltiples «dificultades que de aquí se derivaron tampoco acabaron cuando los antiguos profesores se disgregaron y formaron su propia escuela según la tradición académica (1921), ya que entonces se planteó la cuestión, de vital importancia para la Bauhaus, de cuál de los dos institutos rivales entre sí podía reivindicar los derechos de herencia de las antiguas escuelas granducales» [15], cuestión que finalmente se decidió a favor de la Bauhaus.

Junto a la incompatibilidad entre los profesores académicos y los profesores de la Bauhaus reclutados entre los artistas de vanguardia de entonces, como Feininger, Marcks e Itten, entre otros, existía en la fase inicial de la Bauhaus otro «foco de conflicto condicionado por la estructura» [16], que resultaba de la organización de los puestos y jerarquías de la Bauhaus. En la época de Weimar, la educación en los talleres se llevaba a cabo mediante una especie de «sistema dual». Cada taller contaba con dos jefes, un artista y un artesano, o, siguiendo la terminología de la Bauhaus, un «maestro de la forma» y un «maestro artesano». Así, en la fase inicial, en la que con frecuencia las competencias no estaban claramente delimitadas, actuaron los siguientes artistas como maestros de la forma:

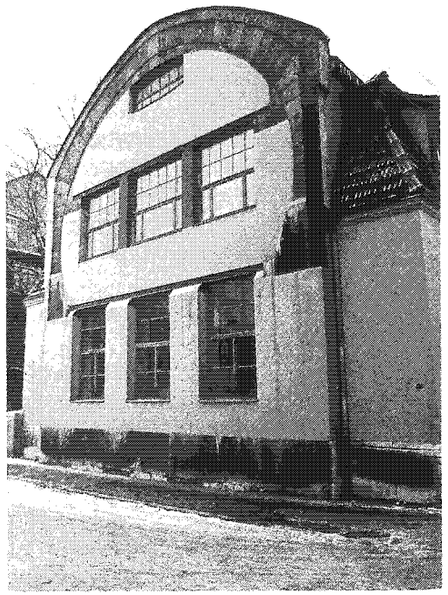
Feininger: Imprenta.
Marcks: Alfarería (localización fuera de la Bauhaus en Dornburg an der Saale).
Itten: Escultura en piedra hasta 1922 (1921-1922, juntamente con Schlemmer), taller del metal hasta 1923 (desde 1921, juntamente con Schlemmer), hasta 1922 taller de pintura mural (1921-1922, alternando con Schlemmer),

pintura en vidrio hasta 1922, hasta 1921 carpintería, 1921 taller de tejeduría.
Schreyer: 1921-1923, taller de teatro.
Schlemmer: 1921-1923, escultura en piedra (1921-1922, juntamente con Itten); 1922-1923, escultura en madera; 1921-1923, taller del metal (junto con Itten); 1921-1922, taller de pintura mural (alternando con Itten); 1923-1929, teatro.
Muche: 1921-1927, taller de tejeduría (desde 1926, juntamente con Gunta Stölzl); 1920-1922, escultura en madera.
Klee: 1921-1922, encuadernación; 1920-1922, pintura en vidrio.
Kandinsky: 1922-1925, taller de pintura mural.
Gropius: 1922-1925, carpintería [17].

El emparejamiento de un maestro de la forma y un maestro artesano debía ayudar en los primeros años «a suplir la falta de personalidades que aunaran en sí mismas tanto una alta capacidad artística como experiencia artesanal» [18]. Pero precisamente esta organización, razonable en principio, se demostró en la práctica enormemente problemática social y psicológicamente. A pesar de que las declaraciones programáticas de Gropius en el documento fundacional de la Bauhaus constituían un canto a la artesanía, en la jerarquía social de la Bauhaus establecida en el reglamento no se les reconoció a los maestros artesanos capacidad decisoria alguna. Ésta residía en última instancia en el director, que presidía el llamado Consejo de Maestros, un «órgano asesor y resolutorio en todas las cuestiones didácticas y organizativas concernientes al instituto» [19]. En este Consejo de Maestros sólo estaban representados con derecho a voto los maestros de la forma; los maestros artesanos poseían solamente una función consultiva. Esta subordinación de los maestros artesanos a los maestros de la forma, que inevitablemente produciría tensiones, muestra claramente que, en la fase inicial, a pesar de la gran estimación retórica de la artesanía, a pesar de toda la programación tendente a la mistificación de la imagen tradicional del artista, se otorgó prioridad al creador autónomo, al artista formado exclusivamente en el arte teórico. No cabe duda de que a ello contribuyó el hecho de que la mayoría de los maestros de la forma que ejercía en la Bauhaus eran personalidades artísticas de indiscutible rango y marcada individualidad, que en virtud de esa autoridad artística establecieron una distancia entre ellos y los maestros artesanos.

Johannes Itten contribuyó de manera decisiva a la estabilización de la Bauhaus en su fase de creación, puesto que el curso elemental introducido por él (curso preliminar) se convirtió en algo estable dentro de la enseñanza de la Bauhaus y con ello provocó, por lo menos en parte, una formalización del sistema de enseñanza todavía indefinido en el programa de la Bauhaus. El objetivo de este curso preliminar, que era obligatorio para todo aquel que se incorporaba a la Bauhaus y que por ello tomó el carácter de un rito de iniciación (se exigía haber superado este curso para ser aceptado en la corporación de los miembros de la Bauhaus), era no sólo la depuración del lastre de los conceptos académicos sobre el arte y

10. Henry van de Velde: Escuela de artes y oficios en Weimar, 1904-1906, fachada sur; entre 1919 y 1925, edificio de los talleres de la Bauhaus estatal.



el desarrollo libre de la personalidad, sino también proporcionar capacidades creativas básicas en el sentido de un «lenguaje creador por encima de lo individual» [20], que debería servir como base de la comprensión y la comunicación entre los miembros de la Bauhaus. (En el capítulo 5.1 a 5.3 se estudia detenidamente cómo este «lenguaje creador» era muy diferente según la personalidad de cada profesor).

A pesar del potencial de conflicto contenido en el modelo de organización con doble dirección de los talleres, durante su fase inicial la Bauhaus gozó de creciente estabilidad precisamente gracias a los talleres, que realmente podrían ser considerados como «núcleos estabilizadores»[21]. Como complemento del curso preliminar se desarrollaba en ellos la formación con vistas a la adquisición de habilidades específicas técnico-artesanales y artístico-creadoras, y en forma de trabajos prácticos concretos. Con ello, el lenguaje particular de los maestros de la forma, en el que los pintores o escultores se expresaban en su propia producción artística, se transformó en un «lenguaje universal del instituto», que se derivaba como consecuencia de los «intentos de solución tecnológica de los problemas» [22]. Así, constituye un mérito de los maestros artesanos el que ellos, con sus conocimientos de los materiales y sus experiencias prácticas, impidieran una reversión de la Bauhaus en sentido contrario al objeto de una mediación entre arte y artesanía, impidiendo un giro del pensamiento de la Bauhaus en dirección a una academia de élite de vanguardia. Con todo, en su fase inicial, la Bauhaus distaba mucho de ser un instituto de formación en el que tomase cuerpo la idea de la obra de arte total bajo «las alas del arte de la construcción». Así, paradójicamente, en los primeros años no sólo faltaba un departamento de arquitectura que debería haber dado forma a la idea inicial central y angular de la Bauhaus, sino que tampoco existía una coordinación entre los distintos talleres, de tal manera que entre ellos «cabía observar diferencias crecientes con respecto a la estructura del trabajo y a la conformidad con los objetivos» [23].

La Bauhaus estuvo sometida a una difícil prueba en los primeros años debido al llamado conflicto Gropius-Itten, que se prolongó bastante y que sólo concluyó con el abandono de la Bauhaus por parte de Itten en 1923. Era éste un conflicto estructural surgido de la confrontación de dos conceptos de la vida básicamente distintos e incluso diametralmente opuestos y que, a pesar de ser representativos de la situación general en la incipiente Bauhaus con su supremacía de los artistas libres, encontró en el terreno personal su máxima expresión en las dos figuras más destacadas: Itten y Gropius. Se trataba del conflicto entre el arte autónomo y el objetivo de creación con un compromiso social. Si bien es cierto que Itten había contribuido de manera decisiva a la estabilización del instituto con la implantación del curso preliminar, las actitudes subculturales y bohemias y las actividades cuasi-religiosas del grupo de Itten (culto de Mazdaz) no fueron comprendidas por parte de Gropius. Éste veía en esas tendencias un peligro de retroceso sectario a la torre de marfil del arte, lo cual se apartaba del objetivo centro de la Bauhaus. El deseo fundamental de Gropius era precisamente el de adjudicar un nuevo puesto en la sociedad al artista sin patria surgido en el siglo XIX que le permitiera contribuir a la configuración social y constructiva de la realidad. Además, Gropius decidió «dejar la Bauhaus abierta a contactos en relación de progreso con la esfera industrial» [24].

Gropius defendió en 1922 su punto de vista en el conflicto con Itten de la siguiente forma:

> Recientemente, el maestro Itten nos ha planteado la cuestión de que habría que decidirse bien por prestar un trabajo individual en total oposición al mundo económico o bien por buscar el contacto con la industria; yo creo que en este problema radica la gran incógnita que requiere solución. Por decirlo de otra manera: Yo busco la unidad en la combinación, no en la separación de estas formas de vida...
>
> La Bauhaus se podría convertir en una idea de ascetas si perdiera el contacto con el trabajo del resto del mundo y con su modo de trabajar... Considero un peligro para nuestros jóvenes el indicio de un romanticismo exagerado resultante de una reacción explicable contra el estado de ánimo reinante —quien paga, manda— y el fracaso de los Estados. Algunos miembros de la Bauhaus sostienen una vuelta mal entendida a la naturaleza al modo de Rousseau...
>
> La incógnita está en ver cómo se salvará el gran abismo existente entre la actividad, tal como la ejercemos en nuestros talleres, y la situación actual de la industria y la artesanía... El contacto con la industria y el trabajo

material del mundo sólo se puede lograr poco a poco. Es de imaginar que el trabajo en los talleres de la Bauhaus logrará, cada vez más, prototipos (que servirán de ejemplo a la artesanía y a la industria). Los alumnos que han pasado por la Bauhaus podrán estar en situación, con los conocimientos que han adquirido, de influir de forma decisiva sobre las (empresas) artesanales supervivientes y sobre las fábricas industriales...[25].

Wingler señala que el relieve otorgado en este texto a la producción industrial es sintomático del primer gran cambio interno de la Bauhaus. Significa la vuelta de Gropius a sus ideas iniciales de los años anteriores a la guerra y se acentúa en la fórmula apuntada por Gropius: «Arte y técnica, una nueva unidad. La técnica no necesita del arte, pero el arte necesita mucho de la técnica» [27]. Seguramente no es una casualidad el que este cambio coincida con el retroceso de la influencia expresionista y con una fuerte infiltración de las ideas constructivistas en la Bauhaus.

En 1922 la Bauhaus entró en contacto con el constructivismo ruso por medio de la contratación de Kandinsky y de la participación de El Lissitzky en el congreso dadaísta-constructivista. Además, en los años 1921-1922, el teórico del grupo constructivista holandés De Stijl, Theo van Doesburg, estuvo repetidas veces en Weimar, donde impartió seminarios privados sobre «Conceptos fundamentales del nuevo arte figurativo» —título del tomo 6 de los libros de la Bauhaus—. Estos seminarios fueron seguidos fundamentalmente por aquellos miembros de la Bauhaus que se oponían al círculo de Itten. Walter Dexel hace hincapié en el hecho de que «el cambio fundamental que se operó allí (en la Bauhaus-R. W.) en los años 1922-1923 habría sido inconcebible sin la influencia de Van Doesburg» [28]. Mientras Van Doesburg criticaba fuertemente las tendencias expresionistas y la producción individualizada de obras de arte y hacía recordar las intenciones iniciales de síntesis de arte y sociedad, que él no veía realizada por ninguna parte, contribuyó en gran medida a la clarificación de la comunicación de la Bauhaus. Como portavoz de Theo van Doesburg, el miembro de De Stijl Vilmos Huszar resumió en 1922 esta crítica de la siguiente forma:

Lo que los maestros realizan, eso es lo que enseñan. ¿Y qué es lo que realizan? Cada uno hace lo que le inspira su humor, muy lejos de una disciplina rigurosa. ¿Dónde vemos por lo menos intentos de trabajo en común... dónde hay una unificación de varias disciplinas? ¿Dónde se ven intentos de una obra de arte unitaria, de una configuración unitaria de espacio, forma y color? Cuadros, simplemente como cuadros y cuadritos, grabados y escultura aislada. Lo que Feininger enseña, se hacía mucho mejor en Francia hace diez años (cubismo de 1912). ¡Sus más recientes acuarelas de infusión de trébol aguado! El propio Klee garabatea sueños morbosos, del tipo de los que se encuentran iguales o más bonitos en la pintura de locos de Prinzhorn. Kandinsky sigue repitiendo sus decoraciones emborronadas... ¡Arbitrario y caprichoso! Los trabajos de G. Muche son más arbitrarios y caprichosos, intelectuales, sin fuerza intuitiva, punteados de forma escrupulosa. Los pintarrajos pomposos y huecos de Itten están limpios de efectos que provengan del entorno exterior. Los trabajos de Schlemmer son experimentos que ya los conocemos en otros escultores... Por lo que respecta al director Gropius, en el comentario de Weimar hay un monumento expresionista que en cuanto producto de una incursión literaria barata no puede competir con las esculturas de Schlemmer... Para alcanzar los objetivos expuestos por la Bauhaus en su programa hacen falta otros profesores, profesores que sepan lo que se necesita para configurar una obra de arte unitaria y que demuestren su capacidad para llevarla a efecto...[29].

Esta crítica, desmesurada en la forma y en el contenido, parece haber surtido algún efecto en Gropius y en el Consejo de Maestros, hecho que se ve claramente en la evolución de la Bauhaus de Weimar a partir de 1923. Por supuesto que no se vio cumplida la esperanza de Van Doesburg de ser llamado por Gropius a la Bauhaus, ya que éste le consideraba como un profesor demasiado agresivo y enigmático [30]. Feininger enjuició así la cuestión del llamamiento de Van Doesburg a la Bauhaus:

Para la mayoría, el poco genial y poco sentimental Van Doesburg es algo así como un punto de apoyo en medio de todas las inquietas y opuestas opiniones particulares; algo concreto, claro, a lo que poderse agarrar de hecho... En el caso de que Van Doesburg ejerciera como maestro en la Bauhaus, no sería perjudicial para el conjunto sino más bien provechoso, ya que representa un polo opuesto a cierto romanticismo cuyo fantasma deambula entre nosotros. Sin embargo, probablemente no sería capaz de quedarse dentro de sus límites, sino que, al igual que Itten en sus tiempos, querría muy pronto estar al frente de todo...[31].

3.3 Fase de consolidación (1923-1928)

Como ya se ha indicado, el conflicto Gropius-Itten finalizó en 1923 con el despido de Itten y con el llamamiento de Moholy-Nagy, primero como maestro de la forma en el taller del metal y más tarde como director del curso preliminar. Dentro del cuerpo de profesores, la incorporación de Kandinsky en 1922 y el ingreso de Moholy en la Bauhaus en 1923 significaron un «reforzamiento de las relaciones de lealtad» [32] y el cese de las divisiones sectariales de los años anteriores. El instituto experimentó una estabilización interna suplementaria con la incorporación al profesorado, en 1925, de algunos «jóvenes maestros» formados en la Bauhaus. Mediante este proceso de autorreclutamiento y la entrada de antiguos novicios de la Bauhaus en puestos dirigentes quedó asegurada la conformidad de objetivos y la continuidad del trabajo de la misma. Debido a la doble cualificación artística y artesanal de los «jóvenes maestros» fue posible abandonar el —conflictivo— sistema de dirección dual de los talleres. Estos últimos fueron reorganizados como sigue:

Herbert Bayer: Imprenta (punto esencial tipografía y propaganda, antes Feininger).
Marcel Breuer: Taller de muebles (antes carpintería bajo Gropius).
Hinnerk Scheper: Taller de pintura mural (anteriormente, Kandinsky).
Joost Schmidt: Taller de plástica (antes, de escultura, con Itten y Schlemmer).
Gunta Stölzl: Sección textil (antes, tejeduría; 1925-1926, juntamente con Muche; 1926-1931, en solitario).

Este proceso de reorganización, en cuyo contexto hay que contemplar también aquellos cambios de denominación orientados a eliminar connotaciones de "proximidad a las artes", se cerró en 1927 con la organización de una sección de arquitectura, dirigida por Hannes Meyer.

Es evidente que la Bauhaus salió fortalecida de este proceso de renovación organizativa, de tal manera que los años que median entre 1923 y la separación de la Bauhaus de Gropius, Moholy-Nagy, Herber Bayer y Marcel Breuer son denominados acertadamente como «fase de consolidación». A raíz de la sustitución de los maestros de la forma por los maestros jóvenes en la dirección de los talleres, surgió un nuevo problema, la combinación de enseñanza artística y trabajo de taller. Los "antiguos" maestros de la forma —generalmente artistas "libres"— se volvieron a concentrar con más intensidad en «problemas básicos de la producción artesanal individual», mientras que ahora «entre los maestros jóvenes pasa a primer plano la problemática básica técnico-artística de la producción en serie». Debido a la falta de «lazos institucionales», ambas partes empezaron cada vez más a vivir su vida, proceso que condujo muy pronto a una «periferización de los pintores» y finalmente a su «pérdida de función» en esa comunidad de producción artística lograda bajo la tesis de la integración del arte y la técnica. Muche se manifestó en 1926 en contra de la progresiva «industrialización» de la Bauhaus y consecuentemente se separó de esta última en 1927 [34]. Le resultaba sospechosa la creciente tendencia a la «acentuación instrumentalista del trabajo» [35] y a la reducción de la esfera artístico-individual en favor de una orientación general hacia la industria. Salta a la vista que a partir de 1923 la Bauhaus se convirtió de hecho cada vez más en un centro docente y, sobre todo, en un centro de producción cuyo punto fuerte era el proyecto y diseño de prototipos para la industria. (Detrás de ello se encontraba además la idea del director de la Bauhaus de, a ser posible, independizar el instituto del dinero público e incrementar los siempre escasos fondos presupuestarios). El postulado de la reproducción técnica se convirtió generalmente para el trabajo de la Bauhaus en principio obligatorio de acción, lo cual trajo como consecuencia el que la producción artística individual quedara relegada a la esfera de los estudios particulares. Con la progresiva eliminación del afectado misticismo artesanal medieval y del culto a la unidad expresionista se fue formando un funcionalismo riguroso y sobrio, que ya se pudo apreciar en 1923 en la famosa *Exposición de la Bauhaus,* la primera gran exposición pública de la Bauhaus.

Las contribuciones más destacadas a esta exposición fueron una panorámica sobre la arquitectura internacional, la «casa modelo» (Haus am Horn) de George Muche, y las creaciones murales de

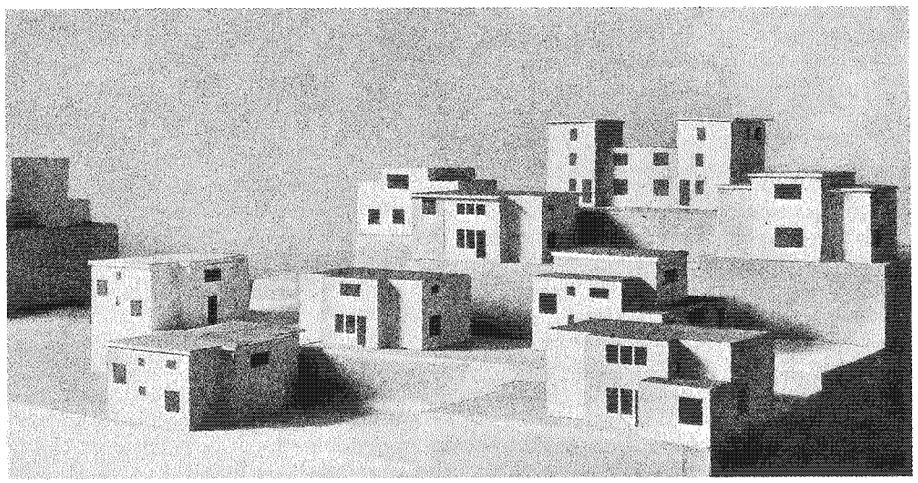
Joost Schmidt, Herbert Bayer y, sobre todo, de Oskar Schlemmer, en los espacios de la Bauhaus.

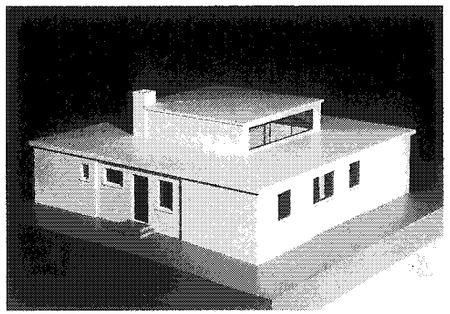
En la exposición de arquitectura se presentaron concepciones arquitectónicas que se distinguen por una «tendencia general hacia una armonía extrema, objetivismo y claridad», «que está más cerca del espíritu de nuestra época que toda aquella arquitectura "utópica" y "expresionista"» [36]. La elección de los trabajos (por ejemplo de Oud, Le Corbusier y Gropius, entre otros) fue sintomática del profundo cambio experimentado entonces en la Bauhaus desde la fase inicial expresionista a la fase de una clara orientación funcionalista (figura 11).

A pesar de que en el período de Weimar y también en los primeros años de Dessau faltaba una clase de arquitectura, y a pesar de la miseria financiera del período de posguerra (inflación), con motivo de la Exposición de la Bauhaus se hicieron grandes esfuerzos para que los principios de una arquitectura funcional nueva no se quedaran en un mero postulado teórico, sino que —por lo menos a modesta escala— se pudieran llevar a la realidad. Como componente única de una gran «colonia de la Bauhaus» planificada nació la «casa modelo» (Haus am Horn), por lo demás no exenta de problemas en cuanto a la distribución del espacio, proyectada por el pintor Georg Muche y realizada por los talleres de la Bauhaus (figuras 12 y 13). Si bien es cierta la enorme distancia entre el énfasis retórico del manifiesto fundacional y la vivienda unifamiliar aquí realizada, sin embargo se puede ver en ella el esfuerzo por un entendimiento objetivo y funcional de la construcción e igualmente la aspiración —conforme con el programa— de, si bien no reunir en una unidad ideal los géneros artísticos y las reacciones artesanales individuales, por lo menos atraerlos hacia una cooperación práctica en una tarea común [37].

Los cuadros y relieves murales (figura 14) expuestos durante la semana de la Bauhaus por Joost Schmidt (véase la figura 189) y Herbert Bayer (véase la figura 126) en el edificio principal y por Oskar Schlemmer en el edificio de los talleres constituyen un notable intento de superar el status de autonomía de las artes plásticas. Esos murales constituían una demostración impresionante de la

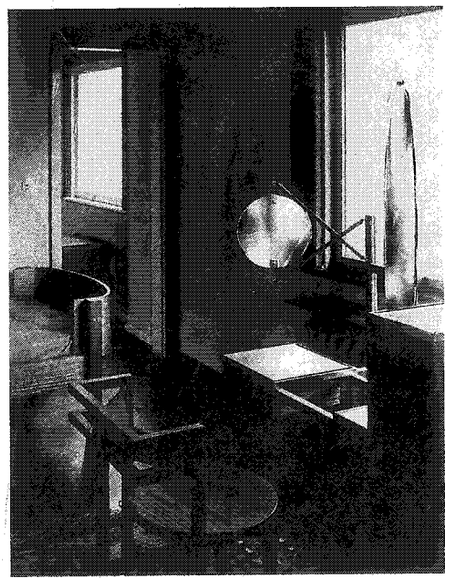
11. Oficina de construcción de Gropius: «Maqueta de viviendas en serie. Variación del mismo tipo básico mediante la alternancia de adición y composición de células espaciales que se repiten. Idea básica: unificación de una estandardización lo mayor posible con una variabilidad máxima», de: *Staatliches Bauhaus Weimar,* 1923, pág. 167.





12. Georg Muche: «Haus am Horn» («casa modelo») en Weimar, 1923; maqueta (reproducción de 1973): Escuela Superior de Arquitectura y Construcción de Weimar.

13. Marcel Breuer: Dormitorio en la «Haus am Horn» en Weimar, 1923.

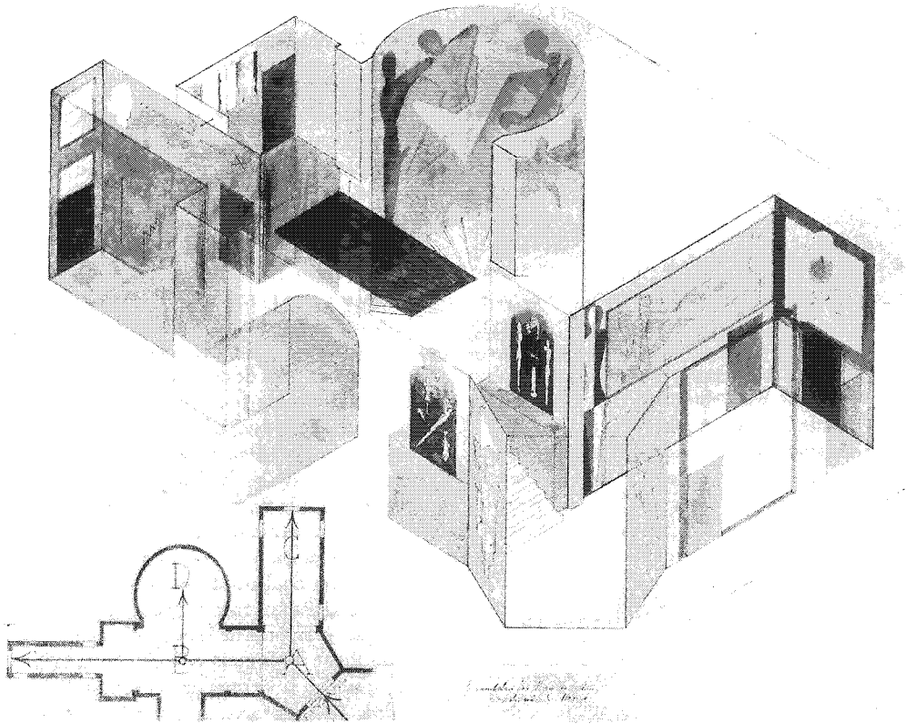


aspiración unitaria vigente desde el siglo XIX orientada a la síntesis de arquitectura, escultura y pintura[38] (véase el capítulo 5.6.2 y 5.7.2).

La exposición de la Bauhaus de 1923, que había contribuido decisivamente a su autocomprensión y a la precisión de sus objetivos, fue acogida positivamente por las prensas alemana e internacional. Este hecho y la circunstancia de que el Werkbund, reunido al mismo tiempo en Weimar, declarase su solidaridad con la Bauhaus, significaron sin lugar a dudas un fortalecimiento ideológico de su posición [39]. Desde el punto de vista material y político, la situación era sin embargo extremadamente precaria. La crítica constante de los partidos de derechas y la actitud negativa del ministro de finanzas, el socialdemócrata Hartmann, que consideraba la escuela como «una organización superflua y sin probabilidades de éxito» [40] y que no estaba dispuesto a apoyar económicamente a la Bauhaus mediante la concesión de créditos, limitaron de forma dramática su capacidad de actuación.

El fin de la Bauhaus de Weimar llegó con las elecciones al Parlamento regional en febrero de 1924, que —después de la ocupación por el ejército del Reich de Sajonia y Turingia en 1923— finalizaron con la victoria de la derecha. Los medios de la Bauhaus fueron recortados tan drásticamente que el 31 de marzo de 1925 los maestros de la Bauhaus declararon la disolución del Instituto.

Hay que agradecer a la iniciativa del alcalde socialdemócrata de Dessau, Fritz Hesse, el que la Bauhaus encontrara en 1925 un nuevo hogar en esta floreciente ciudad industrial. El traslado de la Bauhaus a Dessau, que podría haber perjudicado el material y haber tenido un efecto desintegrador, se manifestó, por el contrario, como extremadamente provechoso para su estabilización y consolidación. Bajo la tutela de Hesse [41], que «había protegido a la Bauhaus con diplomática habilidad y ejemplar valor cívico» [42] hasta 1932, fecha de la subida al poder de los nacionalsocialistas, en Dessau, y contando con medios financieros considerables, se pudo llevar a cabo un trabajo de desarrollo más continuo y sistemático de lo que había sido posible en Weimar. A ello contribuyó el hecho de que el cuerpo de profesores, salvo Gerhard



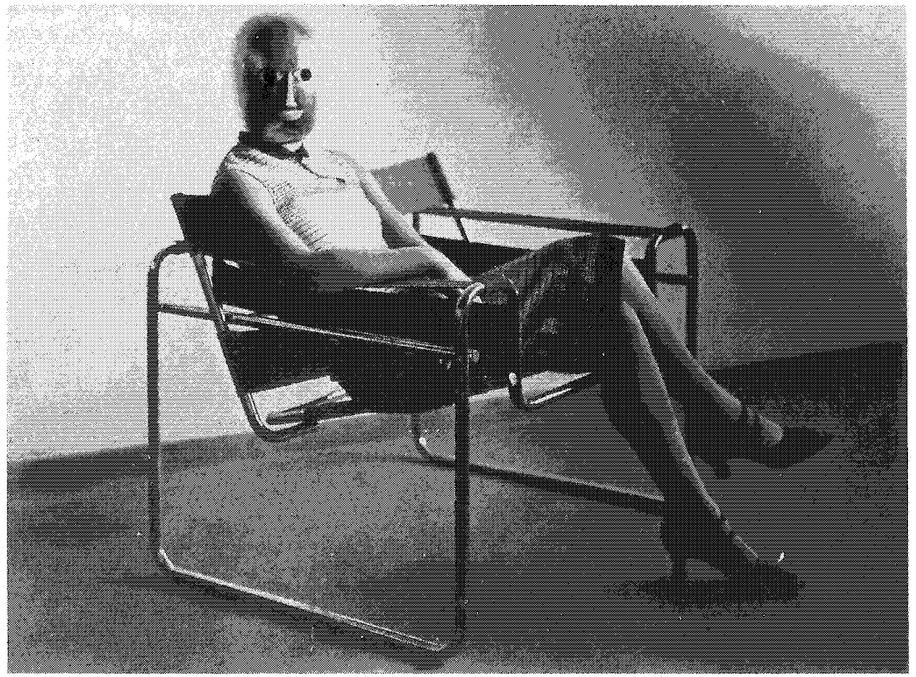
14. Oscar Schlemmer: Plano general de la configuración de las paredes en el edificio de los talleres de la Bauhaus estatal de Weimar, 1923, acuarela sobre lápiz, Galería Nacional de Stuttgart, Depósito Schlemmer (véase también fig. 173).

Marcks, se trasladó completo a Dessau, el que dicho cuerpo —como ya se ha dicho— fuera completado con una serie de jóvenes maestros y el que se pudieran lograr óptimas condiciones materiales gracias a la construcción de un nuevo edificio escolar con los correspondientes locales para los maestros, según un proyecto de Gropius (figura 15). Las desviaciones tendenciales con respecto a la fase "expresionista" de creación, cristalizadas por primera vez con claridad en Dessau, son fácilmente apreciables sobre todo en los talleres, el principal campo de actividad de los jóvenes maestros [43].

Junto con el taller del metal, uno de los talleres más eficaces de la Bauhaus era el de ebanistería, llamado a partir de 1925 *taller del mueble.* En el período de Weimar y bajo la dirección de Gropius se hicieron aquí una serie de muebles caracterizados por una tectónica cúbica y, en parte, influidos por el grupo De Stijl, especialmente por Rietveld (en cualquier caso, libres de los juegos constructivistas de Rietveld, que a veces olvidaban su objetivo y hacían aparecer el mueble como una obra de arte autónoma).

Marcel Breuer (1902-1981), que había estudiado en la Bauhaus desde 1925 y que ya desde su formación se había ocupado fundamentalmente de problemas relativos a la construcción de muebles de asiento, como joven maestro se hizo cargo del taller del mueble en 1925. Con la introduc-

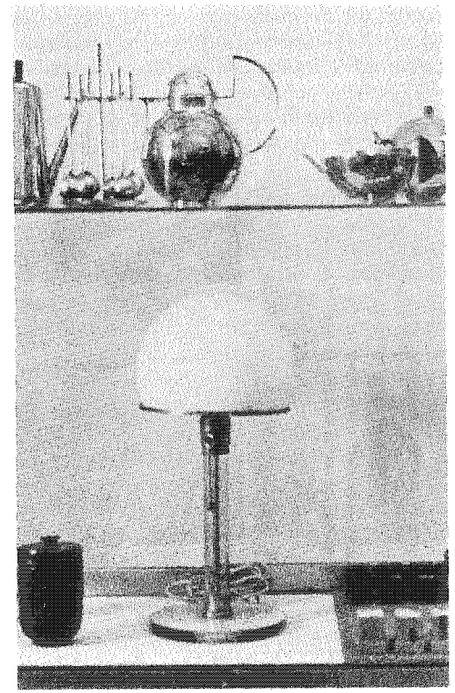
15. Walter Gropius (con Carl Fieger y Ernst Neufert): Edificio de la Bauhaus en Dessau, 1925-1926, fachada norte del ala de los talleres (según la reconstrucción de 1976).



16. Estudiante de la Bauhaus con una máscara de Schlemmer sobre el sillón de tubos de acero «Wassily», de Marcel Breuer, diseñado en 1925.

ción de sillones y sillas de tubos de acero, los «muebles metálicos Breuer», como eran llamados, logró salvar el foso existente entre el diseño funcional de muebles y la producción industrial en masa. La característica más destacada de este mueble de asiento es la «reducción del volumen del mueble» [44]; su peso es mínimo, su «forma de trineo aumenta la movilidad» y es «sin estilo definido» [45], en el sentido de que se adapta a los ambientes más diferentes, esto es, resulta funcional (figura 16). En el número 1 de la revista de la Bauhaus de 1926 se encuentra, bajo el epígrafe "Una película de la Bauhaus, cinco años", un fotomontaje que muestra las etapas de la desmaterialización del mobiliario en una serie de sillas que Breuer diseñó entre 1921 y 1925. La última imagen muestra como objetivo utópico sentarse sobre una «columna elástica de aire» [46]. (Bajo la dirección de Josef Albers —1928-1929— y de Alfred Arndt —1929-1932— se prestó especial atención en el taller del mueble, de acuerdo con la programática de la Bauhaus, al aspecto social, esto es, al desarrollo y elaboración de mobiliario práctico y al alcance de un grupo social más amplio).

Moholy-Nagy (1895-1946) dirigió como maestro de la forma, entre 1923 y 1928, el *taller del metal,* que en 1929 —con motivo de una mayor acentuación de lo relativo a la arquitectura— fue fusionado con el taller del mueble en el taller de terminado. Bajo su dirección (hasta 1925 se vio asistido por Christian Dell como maestro artesano) tuvo lugar el paso de una artesanía esteticista a un «nuevo diseño que obedecía a la nueva exi-

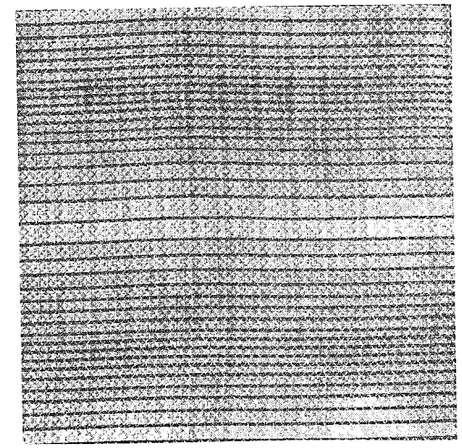


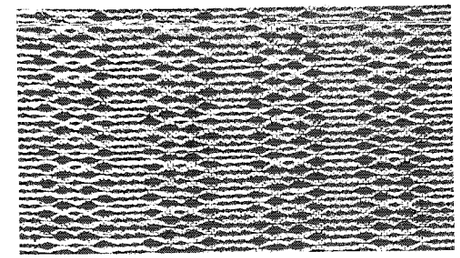
17. Trabajos de taller de la Bauhaus de Weimar: en el centro, abajo: K. J. Jucker/Wilhelm Wagenfeld: lámpara eléctrica de mesa, 1923-1924; encima: Wilhelm Wagenfeld: jarra para moka, 1923-1924; a su izquierda: Otto Rittweger/Wolfgang Tümpel: soporte con seis bolas para té, 1924; a su derecha: Marianne Brandt: jarrita para extracto de té, 1924; Colecciones de arte de Weimar (véase también fig. 62).

gencia funcional. Las formas de los objetos de uso diario... fueron minuciosamente examinadas con vistas a la práctica. El sencillo globo que, por ejemplo, se utiliza en la cocina y la lámpara de mesa de oficina habitual hoy en día tienen su origen en el taller del metal de la Bauhaus» [47]. (figura 17).

También en la *sección textil,* dirigida por *Gunta Stölzl* (nacido en 1897), se reconoció durante el período de Dessau que el trabajo de diseño se debería acomodar a las exigencias de la producción mecánica en serie. Si en la tejeduría de Weimar el punto central era la confección artesanal de un ejemplar único, con frecuencia de inspiración folklórica, en Dessau se empezó a experimentar con materiales nuevos (por ejemplo, fibras sintéticas) y a analizar su eficacia (figura 18). En realidad con este proceso de transformación escribe Gunta Stölzl en 1931 en la revista de la Bauhaus:

> En 1922-23 teníamos un concepto de vivienda esencialmente distinto al de hoy. Nuestros materiales podían ser poesía cargada de ideas, decoración florida, experiencia individual... Progresivamente se produjo una transformación. Percibimos lo pretencioso que eran estas pie-



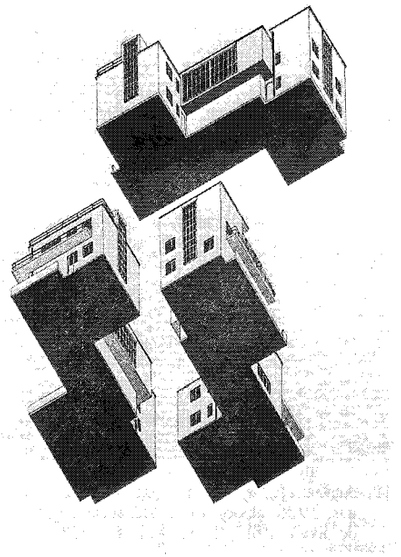


18. Arriba: Lis Beyer: tejido para vestidos y para cortinas, 1926; abajo Gunta Stölzl: tela para cobertor de diván, 1927, de: *bauhaus* 4 (1927), pág. 1.

zas independientes... La riqueza de color y forma se nos volvió despótica, no se adaptaba, no se subordinaba a la vivienda, buscábamos la simplificación, disciplinar nuestros medios, verlos de acuerdo con los materiales, volverlos funcionales. Con ello llegamos a los tejidos métricos, que podían servir claramente al espacio, al problema de la vivienda. El lema de esta nueva etapa: «¡Modelos para la industria!» [48].

El taller de pintura mural, bajo la dirección de Kandinsky entre 1922 y 1925, estuvo en Dessau a cargo de *Hinnerk Scheper* (1897-1957). A diferencia del interés de Kandinsky por una pintura monumental abstracta, para la cual apenas existían posibilidades de realización, Scheper fijó su atención en los problemas de la decoración de interiores y la construcción en colores, y así los convirtió en protagonistas de lo que más tarde se practicó bajo el término de "dinámica del color" (figura 19). La búsqueda de nuevas posibilidades de la creación arquitectónica en color pasaba con frecuencia por el experimento; así, por ejemplo, en las casas de los maestros en Dessau se pintaron los techos de las habitaciones en negro, un intento demasiado atrevido para aquellos tiempos. Una consecuencia de los esfuerzos en pro de una decoración en color de los anteriores fue el desarrollo de los papeles pintados de la Bauhaus (1930), generalmente monocromos y con dibujos discretos, que después de la segunda guerra mundial fueron fabricados por la firma Rasch. Como complemento a los análisis sobre la relación espacio-color, dentro del programa de trabajo del taller de pintura mural se encuentra la experimentación práctica de materiales y técnicas de todo tipo, para así asegurar los fenómenos tecnológicos de la decoración de interiores y de la construcción en colores.

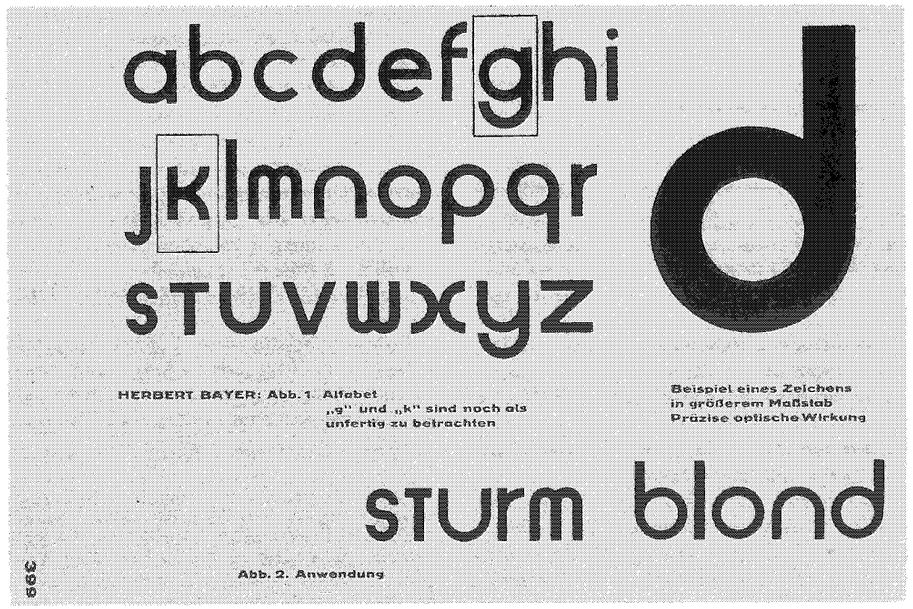
19. Alfred Arndt: Proyectos para la creación en color del edificio de maestros en Dessau, 1925 (perspectiva en paralelo vista desde abajo), de: *Offset* 7 (1926), después de la pág. 364.



El giro de la Bauhaus en dirección a una solución de los trabajos aplicados de construcción, esto es, de los problemas de diseño, que tuvo como consecuencia un retroceso de la actividad artística libre, y una marginación de los pintores, es especialmente notorio en los trabajos de la *sección de tipografía y publicidad* (antes, imprenta). Ésta fue dirigida en Dessau primero por *Herbert Bayer* (nacido en 1900) y desde 1928 por *Joost Schmidt* (1893-1948). Ya en el círculo de Itten se había experimentado con elementos tipográficos, pero en los primeros años de la Bauhaus predominaron lo expresivo y lo pintoresco, de tal manera que con frecuencia se perjudicaba la legibilidad. Frente a ello Moholy-Nagy postulaba ya en 1923:

La tipografía es un instrumento de comunicación. Debe ser una comunicación clara y eficaz... La legibilidad-la comunicación nunca puede sufrir bajo una estética admitida a priori. Los tipos de las letras nunca deben ser forzados en una forma predeterminada [49].

Herbert Bayer llevó a la práctica esta tesis hasta la consecuencia más extrema, como muestran los grotescos caracteres creados por él (caracteres universales; caracteres de silueta sin contorno) (figura 20). En similares propósito de racionalización de los caracteres y su forma se basan las plantillas de letras de Josef Albers y los trabajos tipográficos de Joost Schmidt (figuras 90 y 191). Herbert Bayer era ejemplar en la combinación de escritura e imagen. Dados sus conocimientos de pintura,



20. Herbert Bayer: Escritura universal, 1925, en: *Offset* 7 (1926), pág. 399.

consiguió a finales de los años 20 hacer utilizables para el dibujo publicitario principios de composición del surrealismo sumamente expresivos [50].

La fase de consolidación concluyó en 1927 con la institucionalización de la enseñanza de la arquitectura en forma de *departamento de arquitectura,* esperado desde hacía tiempo, cuya dirección recayó en *Hannes Meyer* (1889-1954)[51]. Si hasta entonces las dificultades presupuestarias habían impedido la creación de un departamento de arquitectura (el centro de experimentación de la construcción propuesto por Gropius en 1923 no había sido aprobado), de tal manera que, prescindiendo de la participación esporádica de estudiantes en encargos de obras particulares de Gropius, apenas había posibilidades de ocuparse en problemas de arquitectura, la enseñanza de la construcción adquirió por fin su peso específico en el plan de estudios de la Bauhaus para obtener poco después una superioridad que hacía peligrar las ideas iniciales de escuela unificada de arte. El mérito de Meyer reside en el establecimiento de una enseñanza de arquitectura sistemática y científicamente fundamentada, de la que él apartaba todo esteticismo que estuviera en desacuerdo con su concepto de función socialmente determinada. Retrospectivamente, Meyer ha resumido como sigue la tendencia de su labor al frente de la clase de arquitectura:

En nuestra enseñanza de la arquitectura desarrollábamos una "construcción funcional" que, en contra de la interpretación vulgar, superaba lo puramente técnico. Nosotros confiábamos en alcanzar una profundización y un enriquecimiento de la arquitectura por medio del análisis del entorno social y un cuidadoso estudio de todos los factores biológicos, prestando especial atención a los factores psicológicos y a la organización de la vida. Se investigó el espacio vital de las familias de obreros y empleados, para tipificar mejor sus núcleos de viviendas. Por último, se llevó a cabo un complejo análisis urbanístico de la ciudad de Dessau, el cual mostró claramente las deficiencias y el carácter clasista de esta "ciudad modelo". Los barrios obreros se encontraban sin excepción en las zonas deterioradas por la industria, y las instalacio-

nes culturales se encontraban en las zonas donde vivía la población acomodada [52].

Y en otro punto aparece el siguiente pensamiento sobre la arquitectura:

La arquitectura se ha convertido en una ciencia. Arquitectura es ciencia de la construcción. El construir no es una cuestión del sentimiento, sino de la ciencia. Por ello, construir no es una acción de composición intuitiva. Construir es un acto de organización bien meditada [53].

Si el período 1923-1928 lo denominábamos como fase de consolidación de acuerdo con Kröll, hay que apuntar además, como síntoma de la creciente estabilización y consolidación de la Bauhaus en los primeros años de Dessau, la aparición de la revista (1926-1931) y los libros de la Bauhaus (14 volúmenes entre 1925 y 1931).

Resumiendo: en los años 1923-1928 se consuma de hecho la orientación de la Bauhaus hacia una intervención en tareas privativas de la industria, requerida (en parte) por encargos de la propia industria [54]. «Tipificación, estandardización, producción en serie, producción masificada», esto es, todo aquello que veinte años antes había postulado Muthesius, se convirtió en el tema principal del trabajo de la Bauhaus. Bajo la tesis «arte y técnica, una nueva unidad», una «abstracción instrumentalista» gobierna la formulación de objetivos de la Bauhaus. La síntesis tanto de las artes entre sí como de éstas con la sociedad sigue siendo, al igual que antes, el objetivo por excelencia. Se trata de un ambicioso proyecto de transformación de la sociedad, que más tarde Gropius bautizó con el término de "cultura óptica"... La cultura óptica es presentada como proceso y resultado de la práctica, haciendo siempre uso de la tecnología más avanzada y de medios técnicos. La cultura óptica debe adentrarse poco a poco en el vacío de creación de una "comunidad popular rota", secularizada, que ha perdido la noción de creación unitaria [55].

La era Gropius finaliza en la primavera de 1928. Gropius, que se había gastado con los trabajos organizativos y que también en Dessau había continuado siendo el blanco de la crítica conservadora, prefirió trabajar en Berlín como arquitecto particular. Con la separación del hombre que durante casi diez años había dado un sentido y una orientación a la Bauhaus y con la salida simultánea de Herbert Bayer, Marcel Breuer y Moholy-Nagy (Muche ya se había despedido, en 1927, debido a las controversias con Gropius), la Bauhaus sufrió una sensible pérdida que marca el comienzo de un progresivo proceso de desintegración.

3.4 Fase de desintegración (1928-1933)

El sucesor de Gropius en 1928 fue el arquitecto suizo *Hannes Meyer* (1889-1954). Comprometido socialmente, era contrario a todo esteticismo y expuso sus opiniones sobre el tema "Bauhaus y sociedad" con toda claridad:

Construir y crear son una misma cosa, y constituyen un acontecimiento social. En cuanto "colegio mayor de la creación", la Bauhaus de Dessau no es un fenómeno artístico, pero sí social. En cuanto ente creador, nuestra actividad está condicionada socialmente, y la sociedad compone el marco de nuestro trabajo. ¿No reclama nuestra sociedad en Alemania miles de escuelas populares, jardines populares y edificios populares? ¿Miles de viviendas populares? ¿Millones de muebles populares?... Como creadores, somos servidores de esta comunidad del pueblo. Nuestra labor es servir al pueblo... Nosotros no buscamos ni un estilo Bauhaus ni una moda Bauhaus. Ni tampoco una decoración a la moda de superficie, ya sean verticales u horizontales, ni su mimo a base de la nueva plástica... Nosotros desdeñamos todas aquellas formas que se prostituyan en fórmula. Así, el objetivo final de todo el trabajo de la Bauhaus debe ser la aglutinación de todas las fuerzas creadoras de vida orientada a la configuración armónica de nuestra sociedad... Actualmente nosotros buscamos por medio del arte exclusivamente la cognición de un nuevo orden objetivo, destinado para todos, manifestación y medio hacia una sociedad colectiva... La nueva enseñanza de la arquitectura es una enseñanza del conocimiento de la existencia. En cuanto enseñanza de creación constituye la más alta canción a la armonía. Como enseñanza social, es una estrategia de compromiso de las fuerzas cooperativas y de las fuerzas individuales dentro de la convivencia de un pueblo...[56].

En estas frases programáticas se ve claramente que bajo la dirección de Meyer la Bauhaus se ha despedido definitivamente de la idea de escuela de Arte y que la idea de unos talleres de producción se inclinó absolutamente hacia la satisfacción de necesidades sociales. La sección de arquitectura pasó a ser el punto central de la Bauhaus, pero no en el sentido integral apuntado en el manifiesto fundacional, sino como departamento especial en gran parte autónomo de los demás departamentos (a excepción del taller de terminado). Con ello se produjo un nuevo debilitamiento de la influencia de los pintores y por consiguiente una merma de la calidad espiritual de la Bauhaus. Así, la introducción de "clases de pintura libre", que permanecieron desligadas del resto del trabajo de la Bauhaus, debe interpretarse sólo como una recaída en sentido opuesto a la idea de Gropius de una nueva unidad de arte y técnica. Si antes emanaban de los artistas impulsos decisivos hacia la esfera de la creación aplicada, con arreglo a la transformación estructural de la Bauhaus en una moderna academia de arquitectura con secciones de diseño anexas no se incluían en los planes institucionales ese tipo de conexiones transversales. Bajo estas condiciones tenía que llegarse inevitablemente a manifestaciones desintegradoras: Schlemmer se separó de la Bauhaus en 1929, Klee en 1931 y Hannes Meyer se creó en Kandinsky un importante adversario. A pesar del cercenamiento de la idea básica de la Bauhaus llevado a cabo bajo Meyer, hay que admitir que durante los años 1928-1930 la Bauhaus trabajó con eficiencia sin igual en los campos de la producción y la economía.

Por motivos políticos, Hannes Meyer fue sustituido en 1930 en la dirección de la Bauhaus por *Ludwig Mies van der Rohe* (1886-1969). Ya entonces, Mies van der Rohe se había acreditado como uno de los arquitectos más destacados de su tiempo. Al igual que Gropius, entre 1908 y 1911 había sido ayudante de Peter Behrens. Después de la guerra diseñó futuristas arquitecturas de cristal, que sin embargo no pudieron ser realizadas. Se hizo famoso por su labor de coordinación en la planificación y construcción de la colonia del Werkbund en Stuttgart, la conocida colonia Weissenhof, construida en 1927 por un colectivo internacional de arquitectura, y asimismo por el pabellón alemán en la Exposición Universal de Barcelona de 1929, un prototipo de la moderna arquitectura de exposición. Dentro de la Bauhaus Mies van der Rohe limitó la «pretensión de Meyer de eficacia social a través de la incondicionalidad de su concepto de calidad» [57]. No obstante, Mies permaneció fiel a la orientación de Hannes Meyer en tanto que, también bajo su dirección, la Bauhaus continuó su trayectoria hacia una academia de arquitectura que impartía algunas clases de "diseño", dos de pintura libre y una de fotografía. Esta última se había implantado en 1929 y fue dirigida por *Walter Peterhans* (1897-1960). A diferencia con la era Meyer, en la era Mies van der Rohe «se redujo de forma decisiva el trabajo productivo en beneficio del programa de enseñanza» [58].

Como consecuencia de la derrota de los socialdemócratas de Dessau en las elecciones municipales de 1932, la Bauhaus tuvo que buscar por segunda vez una nueva sede. La encontró en Berlín-Steglitz, donde, como instituto privado, el trabajo se desarrolló bajo condiciones muy difíciles en los locales de una antigua fábrica (figura 21). Pero en el año siguiente los nacionalsocialistas pusieron definitivamente fin a la subsistencia de la Bauhaus, difamada como cultura bolchevique y comunista: bajo la represión de la policía, las SS y la Gestapo, el 20 de julio de 1933, se produjo su autodisolución forzosa.

21. Fábrica de material telefónico en Berlín-Steglitz, sede de la Bauhaus 1932-1933.

Al capítulo 3

1. Para Henry van de Velde en Weimar, véase Karl-Heinz Hüter, *Henry van de Velde. Sein Werk bis zum Ende seiner Tätigkeit in Weimar,* Berlín (Este), 1967; del mismo autor, «Henry van de Velde Kunstgewerbeschule in Weimar», en: *Wissenschaftliche Zeitschrift der Hochschule für Architektur und Bauwesen Weimar* 1 (1962), págs. 9-23 y 2 (1962), págs. 101-110.
2. Carta de Henry van de Velde a Gropius de fecha 11 de abril de 1915: «... estaría Vd. dispuesto a aceptar el puesto de director de la escuela de arte y oficios de Weimar?... Yo les he propuesto a *Vd.,* Obrist y Endell como sucesores míos en el cargo!», en: Henry van de Velde, *Geschichte meines Lebens,* Munich, 1962, pág. 501.
3. Gropius, «Programm zur Gründung einer allgemeinen Hausbaugesellschaft auf Künstlerisch einheitlicher Grundlage», citado en: Hans Maria Wingler, *Das Bauhaus,* Bramsche, 1975[3], pág. 26.
4. Op. cit., págs. 26 y ss.
5. Gropius, «Vorschläge zur Gründung einer Lehranstalt als künstlerische Beratungsstelle für Industrie, Gewerbe und Handwerk», en: Wingler, *Bauhaus,* op. cit., pág. 29.
6. Op. cit.
7. Op. cit., pág. 30.
8. Gropius, «Manifest des Staatlichen Bauhauses in Weimar», en: Wingler, *Bauhaus,* op. cit., pág. 39.
9. Carta de Gropius a Tomás Maldonado de fecha 24 de noviembre de 1963, en: Ulm, *Zeitschrift der Hochschule für Gestaltung* 10/11 (1964), págs. 67 y ss.
10. «Ein neues künstlerisches Programm», en: catálogo *Arbeitsrat für Kunst 1918-1921,* Akademie der Künste, Berlín, 1980, pág. 87.
11. Karl-Heinz Hüter, *Das Bauhaus in Weimar,* Berlín (Este), 1976, pág. 60.
12. Wulf Herzogenrath, «Die fünf Phasen des Bauhauses», en: *Paris-Berlin, Colloque de l'Office franco-allemand pour la Jeunesse,* Centre Georges Pompidou, París, 1978, pág. 1.
13. Friedhelm Kröll, *Bauhaus 1919-1933. Künstler zwischen Isolation und kollektiver Praxis,* Düsseldorf, 1974.
14. Op. cit., pág. 39.
15. Wingler, *Bauhaus,* op. cit., pág. 14.
16. Kröll, op. cit., pág. 42.
17. Todos los datos proceden del catálogo *50 Jahre Bauhaus,* Württembergischer Kunstverein, Stuttgart, 1968.
18. Hans Maria Wingler, «Kurzgefasste Geschichte des Bauhauses», en: Wingler (ed.), *Kunstschulreform 1900-1933,* Berlín, 1977, pág. 102.
19. Kröll, op. cit., pág. 41.
20. Op. cit., pág. 55.
21. Op. cit., pág. 46.
22. Op. cit.
23. Op. cit.
24. Op. cit., pág. 48.
25. Citado en: Wingler, *Bauhaus,* op. cit., pág. 69.
26. Op. cit., pág. 62.
27. Citado en op. cit., pág. 90.
28. Walter Dexel, *Das Bauhausstil - ein Mythos. Texte 1921-1965,* editado por Walter Vitt, Starnberg, 1976, pág. 32.
29. Vilmos Huszar, «Das Staatliche Bauhaus in Weimar», en: *De Stijl* 9 (1922), líneas 136 y ss.
30. Carta de Gropius a Tomás Maldonado de fecha 22 de octubre de 1963, en: Ulm, *Zeitschrift der Hochschule für Gestaltung* 10/11 (1964), pág. 63: «La influencia de Van Doesburg está estimada en demasía. Yo estaba muy en contra de hacerle profesor de la Bauhaus, porque él —como persona— no reunía las cualidades de un buen pedagogo, y además, porque era muy dogmático y agresivo y abordaba los problemas de una manera muy simple». Para la problemática, véase también Claudine Humblet, *Le Bauhaus,* Lausana, 1980, especialmente el capítulo VI: «"De Stijl" et le Bauhaus», págs. 165-207.
31. Citado en: Wingler, *Bauhaus,* op. cit., pág. 68.
32. Kröll, op. cit., pág. 68.
33. Op. cit., pág. 72.
34. Véase Georg Muche, «*Bildende Kunst* und Industrieform», en: *Bauhaus* 1 (1926), págs. 5 y ss; allí se encuentra la importante frase: «Arte y técnica no constituyen una nueva unidad, pertenecen con carácter diversificado en su valor creativo».
35. Kröll, op. cit., pág. 70.
36. Walter Passarge, «Die Ausstellung des Staatlichen Bauhauses in Weimar», en: *Das Kunstblatt* 10 (1923), pág. 310.
37. Para la casa experimental de Muche, véase Adalbert Behr, «Das Musterhaus des Staatlichen Bauhauses in Weimar von 1923», en: *Wissenschaftliche Zeitschrift der Hochschule für Architektur und Bauwesen Weimar* 2 (1973), págs. 167-177; además: Christian Wolsdorff, *Georg Muche. Das künstlerische Werk 1912-1927,* Bauhaus-Archiv Berín, 1980, págs. 24-30.
38. Véase especialmente: Wulf Herzogenrath, *Oskar Schlemmer. Die Wandgestaltung der neuen Architektur,* Munich, 1973.
39. Véase Hüter, *Das Bauhus in Weimar,* op. cit., pág. 41.
40. Citado en: Hüter, op. cit., pág. 41.
41. Véanse las memorias de Fritz Hesse, *Von der Residenz zur Bauhausstadt,* Bad Pyrmont, 1963.
42. Wingler, op. cit., pág. 378.
43. Véase Wingler, *Kurzgefasste Geschichte des Bauhauses,* op. cit., págs. 103 y ss.
44. Op. cit., pág. 103.
45. Marcel Breuer, «Metallmöbel und moderne Räumlichkeit», en: *Das neue Frankfurt,* enero 1928, pág. 11.
46. En *bauhaus* 1 (1926), pág. 3.
47. Wingler, *Kurzgefasste Geschichte des Bauhauses,* op. cit., pág. 104.
48. Gunta Sharon-Stölzl, «Die Entwicklung der Bauhausweberei», en: *bauhaus* 2 (1931), sin página.

49. Laszlo Moholoy-Nagy, «Die neue Typografie», en: Gropius (ed.), *Staatliches Bauhaus Weimar 1919-1923,* op. cit., pág. 141.
50. Véase Wingler, *Kurzgefasste Geschichte des Bauhauses,* op. cit., pág. 106.
51. Entre las numerosas publicaciones, sobre todo en la República Democrática Alemana, sobre Hannes Meyer, véanse en especial estos dos libros: Claude Schnaidt, *Hannes Meyer - Bauten, Projekte, Schriften,* Teufen AR 1965, y: Lena Meyer-Bergner (ed.), *Hannes Meyer, Bauen und Gesellschaft - Schriften, Briefe, Projekte,* Dresde, 1980.
52. Hannes Meyer, «Bauhaus Dessau - Erfahrungen einer polytechnischen Erziehung», en: Lena Meyer-Bergner (ed.), op. cit., pág. 86.
53. Hannes Meyer, «Thesen über marxistische Architektur», en: Lena Meyer-Bergner (ed.), op. cit., pág. 97.
54. Kröll, op. cit., pág. 76.
55. Op. cit., pág. 78.
56. Hannes Meyer, «Bauhaus und Gesellschaft», en: *bauhaus* 1 (1929), pág. 2.
57. Wingler, *Kurzgefasste Geschichte des Bauhauses,* op. cit., págs. 109 y ss.
58. Wingler, *Bauhaus,* op. cit., pág. 500.

Capítulo 4

Fundamentos de la pedagogía de la Bauhaus: premisas, paralelismos, tendencias

En el capítulo 3 hemos podido ver cómo el programa de la Bauhaus tenía especialmente dos objetivos, a saber, la síntesis estética (integración de todos los géneros artísticos y sectores artesanales bajo la supremacía de la arquitectura) y la síntesis social (orientación de la producción estética hacia las necesidades de amplios círculos de población y no exclusivamente hacia la demanda de una pequeña capa de privilegiados desde el punto de vista socioeconómico).

La consecución de ambos objetivos supuso modificaciones en la formación artística y creativa y por consiguiente nuevas concepciones pedagógicas. Antes de entrar en más detalles, expondremos en una digresión las etapas de la formación artística desde la Edad Media hasta el siglo XIX, para poder localizar la Bauhaus y su pedagogía en un contexto histórico más amplio. A continuación se muestra en otro apartado cómo la Bauhaus no debe ser considerada como un fenómeno aislado, sino que está comprendida dentro del amplio contexto de la reforma de las escuelas de arte llevada a cabo entre los años 1900 y 1933. Aparte se abordará la reforma de dichas escuelas en la Rusia postrevolucionaria y, especialmente, en los «Talleres de enseñanza superior del arte y la técnica» (WCHUTEMAS) de Moscú, que en ciertos aspectos presentan paralelismos con la Bauhaus.

4.1 Digresión: Historia de la formación artística hasta finales del siglo XIX

En relación con el planteamiento de esta investigación sería demasiado extenso el remontarnos hasta la Antigüedad en la historia de la formación artística. Teniendo en cuenta la denominación de "Bauhaus" elegida conscientemente por Gropius, así como la programática ya esbozada de la Bauhaus, lo mejor será empezar este breve repaso con las logias de la Edad Media.

«La logia era la comunidad de trabajo desarrollada en los siglos XII y XIII y formada por los artistas y artesanos que trabajaban en la construcción de una gran iglesia, generalmente una catedral, bajo una dirección artística y administrativa que, o bien había sido impuesta por el propietario, o bien autorizada por él» [1]. Las logias presentaban un sistema social rígidamente organizado hasta en los últimos detalles, con una jerarquía claramente definida (maestro de la construcción – maestros de artesanía – oficiales – aprendices) y con una distribución precisa de funciones. Típica en ella era la «restricción del derecho a la propiedad espiritual individual y la absoluta dependencia de lo particular a las necesidades del trabajo artístico colectivo. El objetivo consistía en la limpia ejecución de la división e integración del trabajo... Este objetivo sólo podía ser alcanzado con la mentalidad realmente colectiva de todos los afectados. La deseada nivelación de las diferencias individuales, sin menoscabo de la calidad artística de los trabajos individuales, sólo se podía conseguir mediante la subordinación voluntaria de las aspiraciones personales al deseo del maestro de la construcción, y mediante un estrecho y continuo contacto entre el director artístico de la obra y cada uno de sus colaboradores» [2]. Es evidente que semejante concepto de la producción estética colectiva, como se afirmó nuevamente en el manifiesto fundacional

de la Bauhaus, resultaba anacrónico bajo las condiciones sociales, económicas, técnicas y productivas de comienzos del siglo XX, reconociendo el propio Gropius este anacronismo.

Los artistas y artesanos que trabajaban en las logias adquirían la cualificación necesaria aprendiendo con un maestro, y además realizando prácticas sobre el terreno, sin un canon de enseñanza determinado, esto es, según el sencillo principio de imitación (enseñar-copiar) [3]. Este principio siguió siendo válido cuando, con la aparición de la burguesía urbana, que desde el siglo XIV formaba con el clero y los nobles «un círculo regular de interés hacia los productos artísticos..., pintores y escultores se emanciparon de la logia y se convirtieron en empresarios por cuenta propia» [4]. Los pintores y los escultores en madera, al igual que otros artesanos, comenzaron a organizarse en *gremios*. Los estatutos gremiales, que presentaban unas normas sociales rígidas, determinaban la duración de la formación, las condiciones de ingreso en el gremio y el número de empleados, pero no contenían un canon de aprendizaje concreto. La formación quedó reducida a la práctica y se regía por los trabajos que se llevaban a cabo en cada momento. A pesar de los rígidos estatutos de la organización gremial, la libertad artística era considerablemente mayor en los talleres individuales medievales que en las logias, en las que la individualidad se había subordinado por completo al colectivo. Esto es, las reglas gremiales coartaban fuertemente la libertad de movimiento del maestro, y el pensamiento tradicional dejaba poco espacio libre a innovaciones estéticas, ya que el concepto de "personalidad artística" todavía no tenía validez, pero a pesar de ello en el maestro independiente y responsable en activo en la Baja Edad Media ya se presagiaba la figura del moderno artista independiente [5].

Con la emancipación por parte del individuo de las ataduras sociales y espirituales de la Edad Media —en Italia desde el año 1400 aproximadamente, en los demás países europeos cerca de un siglo después— se inició una evolución cuya consecuencia sobre la formación artística fue el desmoronamiento de la unidad medieval entre práctica y aprendizaje. Este proceso, que tuvo lugar paulatinamente y que supuso el desprendimiento del corsé social de los gremios (en la avanzada Florencia predominó durante todo el siglo XV el aprendizaje en talleres), consistía en que, cada vez más, la formación artística se separaba de la esfera de los talleres y se traspasaba a unos centros docentes fundados expresamente para este fin: las *academias*.

El presente libro no es el lugar apropiado para profundizar en el trasfondo platónico del concepto de academia; únicamente recordaremos que, originariamente, la academia era una escuela de filosofía creada en el año 385 a. J. C. por Platón y cerrada por Justiniano el 529 d. J. C., cuyo objetivo genuino consistía en facilitar una cultura espiritual amplia como preparación de la juventud para el servicio al Estado (ideal), y recordaremos también que las academias posteriores —excepción hecha de algunas, como la Academia Platónica de Florencia— conocieron una notable reducción de ese objetivo, puesto que, orientadas hacia ámbitos sociales determinados (por ejemplo, como academia de arte, de música, de minas), planteaban el derecho a la formación y a la educación, antiguamente universal, bajo la impronta de una diferenciación progresiva y una especialización profesional.

La historia de la génesis de la academia de arte se remonta al famoso jardín de los Médicis, en la Florencia de las postrimerías del siglo XV. Este jardín no sólo era el lugar donde se guardaba la colección de obras antiguas de los Médicis bajo la dirección del escultor en bronce Bertoldo, sino que también era el punto de reunión de la élite cultural y espiritual de Florencia, impartiendo Bertoldo clases a los jóvenes talentos (entre ellos, Miguel Angel). Giorgio Vasari, como biógrafo artístico del Renacimiento y en cierto modo padre de la historiografía del arte, hablaba, hacia mediados del siglo XVI, «de estas clases como de una "scuola" o una "accademia". Debió de haber tenido la sensación de que allí la enseñanza se impartía de forma distinta a los talleres gremiales» [6].

La historia propiamente dicha de la academia de arte no empieza hasta la segunda mitad del siglo XVI, cuando en 1561 ó 1563 Vasari funda la "Accademia del Disegno" [7]. En ella, como suplemento al aprendizaje en los talleres, «se impartían en cursos de tipo escolar materias auxiliares teóricas como Geometría, Perspectiva, Anatomía...» [8]. Con ello se convirtió en realidad un postulado formulado ya en 1398 por el maestro constructor parisino Jean Mignot en un informe para la logia catedralicia de Milán: «Ars sine scientia nihil est» [9], y que Leonardo había formulado de la siguiente forma: «Aquellos que sienten satisfacción con la práctica sin ciencia, son como navegantes que viajan sin timón ni brújula, nunca están seguros de la dirección en que van. La práctica debe descansar siempre sobre una buena teoría» [10].

En la época del manierismo, las academias de arte ya eran "instituciones perfectamente organizadas» [11] con planes de estudio sistemáticos. Esto se podía aplicar especialmente a la "Accademia di San Luca", fundada por Federigo Zuccari en Roma el año 1593, cuyo programa, frente a la "Accademia del Disegno", fue completado con desnudos y con cursos teóricos de arte. Tanto la academia de Vasari como la de Zuccari tuvieron una corta duración. Punto importante para ello fue que la formación artística seguía impartiéndose todavía mediante la enseñanza de los maestros y que los artistas todavía seguían perteneciendo a los gremios.

Esta situación no se modificó hasta el año 1648, fecha en que se funda en Francia la parisiense Acadèmie de Peintre et de Sculpture [12]. Esta academia, inicialmente una asociación libre de miembros con los mismos derechos, se convirtió a partir de 1664, bajo la supervisión del ministro francés de finanzas y comercio, Colbert, y bajo la dirección de LeBrun, «premier peintre du roi», en un instituto oficial y estatal de enseñanza, que servía como instrumento de la política absolutista, como «medio del gobierno del Estado con la función específica de elevar el prestigio del monarca» [13]. Esto significa que en la academia se producía principalmente arte que servía al prestigio del rey y que era conforme a la opinión de la corte. Al mismo tiempo, la academia —en el área de la formación artística algo así como una empresa monopolio estatal— se convirtió en autoridad normativa en todas las cuestiones estéticas y, por consiguiente, en regulador social decisivo, en punto determinado del futuro éxito o fracaso socioartístico de un artista, decidiendo en solitario sobre la admisión a concurso, adjudicaciones de premios, etc. El programa de estudios de la academia parisiense estaba totalmente organizado. El alumno copiaba primero dibujo, después copiaba de yesos y por último de un modelo vivo. Para ello, servían los antiguos, Rafael y Poussin, desde el punto de vista estético, como ejemplares y obligatorios. (Aquí sólo nos referiremos de pasada al relajamiento de esta norma en relación con la posterior controversia entre "poussinistas" y "rubenistas"). Los temas que podían ser tratados estaban claramente jerarquizados: en el nivel inferior se encontraban la naturaleza muerta y los paisajes, seguidos de los cuadros de animales y de personas; en la cima aparecía la exposición de temas históricos, mitológicos y alegóricos [14].

Junto al deber de contribuir a la apoteosis del soberano por medio del arte, las academias del Absolutismo, tanto en Francia como en otros Estados absolutistas, estaban sujetas al mismo tiempo a finalidades económicas, esto es, mercantilistas. Así, en el año 1725 se reorganizó la academia vienesa «en reconocimiento del arte y para fomentar el comercio», y en 1763 se decía en Dresde: «La gloria de un país consiste en engendrar excelentes artistas, pero no es menos ventajoso elevar en el exterior la demanda de productos comerciales». En Copenhague opinaba «por la misma época el poderoso ministro Strunsee... que a la industria del arte sólo se podrían dirigir aquellos "qui n'arrivent point à l'excellence". Aquí encontramos por primera vez la diferencia entre arte vulgar y arte sublime» [15], una diferencia que sigue haciéndose sentir hoy en día, a pesar de la Bauhaus, y que sigue siendo polémica [16].

Con la Revolución Francesa se cerró de momento la academia parisiense, para al poco tiempo continuar viviendo como protectora de un concepto clasista-conservador del arte, como instituto tradicional enemigo del progreso, violentamente combatido durante decenios por reformadores como Delacroix, Courbet, los impresionistas y otros. Bajo la influencia del romanticismo surgieron en Alemania fuertes corrientes antiacademicistas, especialmente pronunciadas bajo los nazarenos. Los artistas tildaban a la academia de «institución decadente» o como «gallinero», y Overbeck decía que en las academias «es reprimi-

do todo sentimiento verdadero, todo pensamiento valioso» [17]. A pesar de los intentos reformistas de las primeras décadas del siglo XIX —en Düsseldorf fueron orientadores Cornelius y, sobre todo, Schadow— las academias siguieron siendo en general instituciones caracterizadas por su distanciamiento con respecto a la vida y por su oposición a todo progreso, y que de forma creciente caían en la trayectoria de tiro de la crítica. Así, Liebermann opina: «En sí misma, la palabra "académico" no es una palabra injuriosa... Pero paulatinamente se ha llegado a que un artista que se respete lo bastante no consienta en ser designado como académico... Hoy, académico es sinónimo de pedante» [18].

En la segunda mitad del siglo XIX se inicia una reforma de la formación artística a partir de las *escuelas de artes y oficios.* Habían surgido de la conciencia de la necesidad de «elevar el sentido estético de los artesanos y así salvar el abismo (surgido a causa de la mecanización – R. W.) existente entre artesanía y arte» [19]. Esto es, en el centro del deseo de educación estética de los productores se encontraba una motivación mercantil, a saber, la elevación de los oficios, que económicamente estaban acosados por la competencia de la producción mecánica, al nivel de artes manuales, para así reconquistar mercados con trabajos de calidad "exquisita". Arnold Hauser ha apuntado que esta «exaltación de la artesanía a la categoría de arte» procede de un pensamiento típicamente romántico, y frente a este «idealismo», Sombart —según Hauser— afirma con razón que «la mayor parte de los artesanos no alcanzaron nunca un nivel artístico tan alto» y que el oficio y el arte industrial siempre han sido dos cosas distintas [21].

Preocupado por el rápido retroceso del trabajo artesanal de calidad y por el incremento de los artículos mediocres producidos mecánicamente, el arquitecto alemán *Gottfried Semper* (1803-1879) postuló enérgicamente a raíz de la exposición universal londinense en 1851, en su texto "Ciencia, Industria y Arte", «una educación popular general del buen gusto» [22]. Para ello propuso la organización de galerías (los posteriores museos de artes y oficios), de las cuales esperaba, como corresponde al expositor ejemplar que se le consideraba, una aportación decisiva a la educación del gusto tanto de los productores como de los consumidores. En el ámbito de estas galerías se deberían celebrar, conforme al concepto educativo de Semper, actos pedagógicos sobre "Arte e Industria", y en concreto sobre los campos de cerámica, textiles, madera y piedra, así como sobre la construcción comparada. Con respecto a la programática de la Bauhaus cabe señalar como muy interesante el hecho de que Semper —al igual que Gropius más tarde— aspiraba a una «colaboración» de los cuatro campos citados «bajo la supremacía de la arquitectura» [23], y que, además —tras criticar ásperamente las escuelas de dibujo convencionales—, propagó «el fomento de la enseñanza en talleres (como) la única provechosa para nuestra futura situación artística»; sólo de esta manera «se podrá unir de nuevo... aquello que fue separado por una teoría errónea» [24]. Según Semper, es «absolutamente improcedente la separación entre el arte ideal y el manual», como institucionalmente se manifiesta en la coexistencia, o mejor, en la superposición de academias de artes y escuelas industriales. La formación práctica en un taller brinda la posibilidad de «suprimir las academias y las escuelas de oficios, por lo menos según su organización actual, mediante la relación fraternal del maestro hacia sus operarios y aprendices» [25], siendo esto un anticipo de la idea de la escuela unificada de arte, que Gropius intentó llevar a la práctica con la Bauhaus. Las propuestas de Semper —después de que se abriera en Londres en 1852 el "South Kensington Museum" (actualmente "Victoria and Albert Museum")— tuvieron como consecuencia en el continente, en los años 60 y 70, la fundación de numerosos museos y escuelas de arte y oficios. Pionero de este desarrollo fue el "Österreichisches Museum für Kunst und Industrie" (Museo Austriaco de Arte e Industria), abierto en Viena en 1864, y al que tres años más tarde, en 1867, se añadió una escuela de artes y oficios; durante años, ambas gozaron en toda Europa, como árbitros de comportamiento, de una «posición de autoridad» [26]. Los estatutos fundacionales de esta escuela, del año 1868, contemplaban una división facultativa en tres escuelas técnicas de arquitectura, escultura y pintura y dibujo, así como una escuela llamada de preparación [27]; esta última, con nivel introductorio y orientativo, tenía claramente, desde el punto de vista de la estrategia del instituto, una función muy similar al curso preparatorio establecido por Itten en la Bauhaus unos cincuenta años más tarde. A pesar del nuevo edificio Ferstel, la escuela vienesa de artes y oficios no pudo, por falta de sitio, «impartir su enseñanza en talleres y ampliar la escuela al campo práctico», esto es, «desarrollar el aspecto artístico-general de la enseñanza hacia un aspecto específico artístico-industrial» [28]. Esto no se elevó a la categoría de principio hasta el cambio de siglo con la "conquista" de la escuela por los secesionistas Josef Hoffmann y Kolo Moser, quienes, en su doble función como profesores de la escuela y como directores artísticos de los "Wiener Werkstätte" (Talleres Vieneses) fundados en 1903, también concedían prioridad en su enseñanza al principio del trabajo práctico de proyectos, «en lugar de dejar copiar según la costumbre heredada» [29]. Futuras investigaciones deberán estudiar cómo y en qué medida pudo servir la escuela vienesa de artes y oficios de modelo directo o indirecto para la fundación de la Bauhaus de Weimar (Oswald Oberhuber, rector del actual "Hochschule für angewandte Kunst" [Escuela Superior de Arte Aplicado] de Viena, admite incluso una relación directa). Lo que sí está claro es que Gropius, por medio de su primera mujer Alma Mahler, estaba muy bien informado sobre la situación vienesa, y posiblemente entre los informadores se contara también Itten, ya que antes de su llamamiento a la Bauhaus había trabajado varios años en la capital austriaca.

Por lo que respecta a Alemania, la que en un principio marchó a la cabeza en el fomento de la enseñanza del arte industrial fue la parte sur del país. Mencionaremos únicamente la fundación en 1868 de la "Kunst- und Industrieschule" (Escuela de Artes e Industrias) de Offenbach, en razón de que en dicha escuela se observan marcadas desviaciones en cuanto a objetivos con respecto a las tradicionales academias. En el discurso de apertura se concedió preferencia al arquitecto designándole como maestro del pintor y del escultor, pues el arquitecto tiene «ante todo el derecho de influir en la promoción del arte industrial», ya que «en las épocas buenas del arte, la arquitectura ha sido siempre la profesora de las demás artes plásticas y de la artesanía» [30]. En la enseñanza de esta escuela se debía alcanzar «una interpenetración de lo artístico libre y de la finalidad a la hora de elaborar un objeto que sirva a una necesidad concreta», esto es, «una fusión de lo bello y lo necesario» [31], premisa en la que es evidente la procedencia espiritual de Semper y que en general fue determinante para la Bauhaus (prescindiendo de la fase de Hannes Meyer).

4.2 La pedagogía de la Bauhaus en el contexto de la reforma de las escuelas de arte

Las interpretaciones en el sentido de que la Bauhaus rompió de forma radical con la tradición y en cierto modo empezó nuevamente desde cero han pasado por alto el amplio contexto histórico dentro del cual la Bauhaus alcanza su punto de cristalización —ciertamente destacado—. En nuestra digresión, forzosamente incompleta y conscientemente puntual, sobre la historia de la formación artística se han podido presentar algunas líneas tradicionales que después de la primera guerra mundial se dieron cita en la fundación de la Bauhaus en Weimar: recordemos el pensamiento de las logias medievales (que ya había sido hecho suyo por los nazarenos y por el círculo de Morris), las ideas reformistas de Gottfried Semper y el movimiento de las escuelas de artes y oficios del siglo XIX.

El propio Gropius nunca ha negado las premisas históricas de la pedagogía de la Bauhaus. Al contrario: en un discurso pronunciado el 9 de julio de 1920, tras un año largo de existencia de su instituto, dentro del debate presupuestario de Landtag de Turingia insistió enérgicamente —sin duda alguna también por consideraciones tácticas, para convencer a los parlamentarios conservadores y opuestos a la Bauhaus de la necesidad de un incremento en la asignación de fondos— en que la Bauhaus no se trataba ni de un «experimento» ni de una «idea original» emanada de una sola cabeza, sino que se trataba de una realización procedente «de las ideas reformistas típicas de una época»:

Basándome en hechos irrefutables voy a demostrar aquí terminantemente que en la Bauhaus se ha efectuado algo que, dentro de una evolución lógica y completa, debe ocurrir y ya está ocurriendo en todo el país, y también voy a demostrar que la Bauhaus representa un desarrollo ulterior y no una ruptura de la tradición [32].

Gropius apoyó su argumentación en «las opiniones de hombres competentes», entre los que cabe citar a Otto Bartning, Rudolf Bosselt, Wilhelm von Debschitz, Bruno Paul, Richard Riemerschmid y Fritz Schumacher, todos los cuales habían abogado por una reforma de la formación artística y en parte también habían trabajado por llevarla a la práctica.

En los "comentarios de la prensa sobre la Bauhaus estatal de Weimar", publicados en 1924 para defenderse de los ataques de círculos reaccionarios en contra de la Bauhaus, se encuentra un catálogo de «bibliografía sobre la educación artística moderna, que postula la reunificación de los trabajos artísticos y técnicos que se está llevando a la práctica en la Bauhaus» [33]. Christian Schädlich, director del "círculo de trabajo permanente de investigación de la Bauhaus en la escuela superior de arquitectura y construcción de Weimar" y uno de los promotores de la recepción científica de la Bauhaus en la RDA [34], ha señalado que este catálogo, cuyo original se encuentra en el archivo nacional de Weimar, fue confeccionado por Gropius ya en el verano de 1920, y no sólo con motivo del mencionado debate presupuestario en el Landtag, sino también para suministrar material al representante de los estudiantes de la Bauhaus, Werner Chomton, material que le debería proporcionar la influencia sobre los delegados en la junta constitutiva del "Reichsbund deutscher Kunsthochschüler" en el sentido de las aspiraciones de reforma de las escuelas de arte y de la Bauhaus [35].

Bajo el término *reforma de las escuelas de arte* se agrupan aquí todas las tendencias antiacadémicas que en el primer tercio del presente siglo aspiraban a una revolución, tanto en la teoría como en la práctica, de la formación artística. En este nuevo tipo de escuelas de bellas artes, unas veces solamente proyectadas y otras veces creadas de hecho, debían poder subsistir conjuntamente el arte "libre" de las antiguas academias de arte y los trabajos creativos "aplicados" de las nuevas escuelas de arte y oficios no sólo con los mismos derechos, sino también llegando en lo posible a una síntesis. No cabe duda de que la Bauhaus se acercó bastante a este objetivo, problemático en sí, pero junto a ella cabe citar a algunas escuelas que —en parte antes que la Bauhaus, en parte en paralelismo temporal— se convirtieron más o menos en protagonistas destacadas de la reforma de las escuelas de arte: así, entre otras, cabe citar la Escuela Obrist-Debschitz de Munich, la Escuela de Bellas Artes de Frankfurt, la Academia de Arte y Artesanía de Breslau, la Escuela Reimann de Berlín, la Escuela Nacional Unificada de Arte y Artesanía de Berlín, la Escuela Folkwang de Essen, la Escuela Itten de Berlín y la Escuela Weg de Dresde. El análisis del programa de enseñanza de todas ellas, su estructura organizativa, su composición personal y su perfil de producción rompería el esquema de este estudio. En este contexto hay que aludir a la exposición "Reforma de las escuelas de bellas artes 1900-1933", organizada por el archivo de la Bauhaus de Berlín en el año 1977 y acompañada de un volumen documental, en la que junto a la Bauhaus se presentaron con cierto detalle las primeras cuatro escuelas citadas [36].

El objetivo de la siguiente recopilación de citas de las fuentes de la reforma es revelar de manera en cierto modo impresionista el hecho de que el concepto pedagógico básico de la Bauhaus no "ha caído del cielo", sino que se basa en consideraciones reformistas de los últimos años de la guerra y de los primeros tiempos de la posguerra. A pesar de ciertas diferencias de opiniones que se dieron en la discusión de entonces sobre la reforma de las escuelas de arte (por ejemplo, la cuestión del sentido o sinsentido del estudio de la naturaleza), parece haber habido coincidencias en muchos otros puntos importantes:

1. La *academia está superada;* ya «ha cumplido su papel como escuela postescolar» [37], esto es, ya no está en situación de cumplir su cometido de formar a los jóvenes artistas de acuerdo con la época (y esto significa realismo). «Por ello, una de las primeras pretensiones del programa de reforma debe ser suprimir o reestructurar las academias de bellas artes. Prácticamente nadie se atreverá a afirmar que estas academias habían dado buen resultado en los últimos 50 años» [38]. En el capítulo 4.1 se expusieron algunos de los motivos del fracaso de las academias, y por ello no hace falta abundar aquí más en ellos.

2. Como resultado de su análisis del fracaso de las antiguas academias, los apologistas de la reforma de las escuelas de bellas artes llegaron a *la fusión de la formación artística con la artesanía:*

La reforma se debe basar en la artesanía...[39]. (Bode).

Todo rendimiento artístico máximo se desarrolla sobre la base de unas facultades artesanales [40]. (Debschitz).

...debe estar implantada sobre una orientación configurada sobre la artesanía [41]. (Fischer).

¡Vuelta a la artesanía! [42]. (Waetzoldt).

...se postula como base indispensable de todo logro artístico la formación artesanal básica de todos los estudiantes [43]. (Gropius).

Para esta «vuelta a la artesanía», cuyo fondo social ideológico e histórico fue expuesto en otro punto, se hicieron valer razones tanto pedagógicas como sociopolíticas y económicas.

El razonamiento pedagógico se fundaba en la idea de que "el arte" no era enseñable, sino que solamente las técnicas artesanales podían ser enseñadas y aprendidas:

...El arte no es enseñable y no se puede educar a artistas. ¿Qué es lo que se puede enseñar? Todas las tareas técnicas que se deben llevar a cabo para la producción de una obra de arte, esto es, la artesanía en sentido estricto...[44]. (Bosselt).

Todo aquello que un artista puede enseñar a otro es solamente el método técnico; el resultado espiritual sólo lo puede conseguir uno solo [45]. (Hoeber).

Seguramente, en ningún arte se puede enseñar o aprender lo verdaderamente "artístico"... ¿Pero es enseñable la técnica del arte? Ciertamente [46]. (Waetzoldt).

El arte se sitúa por encima de todo método, y en sí no es enseñable, pero sí lo es la artesanía [47]. (Gropius).

Junto a la motivación habitual, ya desde los siglos XVIII y XIX, de la finalidad mercantilista y nacionaleconómica de hacer los productos nacionales capaces de concurrir en mercados extranjeros, por medio de un trabajo artesanal cualificado, en la discusión sobre la reforma de las escuelas de bellas artes existía otra motivación rápidamente generalizada de raíz sociopolítica y económica para la fusión del arte con la artesanía, como era la de suprimir el "proletariado artístico" generado y enraizado por y en las academias incorporándolo a las profesiones artesanales:

...en el futuro tenemos que contar con una escuela de arte unificada, donde sólo los que estén especialmente capacitados para ello reciban formación de arte superior, pero que luego también, gracias a su base artesanal, puedan recurrir en cualquier momento a la artesanía – digamos mejor, a un oficio! (Bode).

...hoy en día la transformación de la enseñanza tradicional del arte aparece como una necesidad nacional-económica, a fin de incorporar en la medida de lo posible el excedente de talentos a nuestra actual y difícil vida económica «y conducir a los alumnos» a puestos seguros espiritual y económicamente dentro de la vida de la nación [49]. (Hoeber).

La desproporción entre el número de jóvenes que abandonan la academia como artistas llamados libres y el número de aquéllos que están en situación de lograr una existencia económicamente asegurada, esto es, la constitución de un "proletariado artístico", hace sugerir la idea de que los fracasados como artistas libres contarían con una vía de retirada y salvación en las artes aplicadas, si tuvieran detrás de sí una rigurosa formación artesanal [50]. (Waetzoldt).

3. En muy estrecha relación con la demanda de fusión de arte y artesanía se encuentra el *principio de formación en talleres,* ya anhelado y en parte también practicado por las escuelas de arte y oficios:

Enlazar (con la artesanía – R. W.) quiere decir volver, regresar de la abstracción académica al trabajo real, activo, volver de la escuela a los talleres [51]. (Fischer).

...el curso debe responder a ser posible a una enseñanza metodológica en los talleres [52]. (Paul).

Las antiguas escuelas de arte deben ser asimiladas a los talleres... La escuela es la servidora del taller, y un día será absorbida por éste [53]. (Gropius).

En la discusión sobre la reforma de las escuelas de bellas artes permaneció sin decidir la cuestión de si estos talleres debían servir solamente para la enseñanza (y a ser posible para la experimentación creativa y la investigación básica técnico-artística) o si su objetivo podía consistir también en la pro-

TEIN), que ocuparon el puesto más importante entre las numerosas escuelas de arte reformadas que se desarrollaron sobre las ruinas de la Rusia zarista.

4.3 La Bauhaus y el WCHUTEMAS/ WCHUTEIN

Si desde su fundación hasta su liquidación definitiva por los nacionalsocialistas la Bauhaus siempre se había librado de la reacción política, la reforma de las escuelas de arte en Rusia encontró total apoyo después de la revolución de octubre. El lema de las políticas artística y educativa oficiales de los años que llevan hasta el acceso de Stalin al poder parece haber sido "el deseo de experimentar", lo cual se plasmó en un gran número de programas reformistas competitivos y en parte también incompatibles.

En los comienzos de este desarrollo se encontraba también un "programa del arte" [68], elaborado en 1918 por un colectivo de artistas a iniciativa de Anatoli Lunatscharski, el intelectual director del "comisariado para la instrucción del pueblo", que tenía como finalidad la de dar una nueva definición básica a la función del arte en la sociedad socialista y reorganizar a fondo las instituciones artísticas. En este programa se pedían entre otras cosas: «La supresión de las diferencias existentes en cuanto a clasificación entre escultor y estucador, pintor y rotulista. El enaltecimiento de la artesanía a la categoría de arte... La fecundación de la artesanía por los artistas innovadores» [69]. Es sorprendente la afinidad —incluso lingüística— con el objetivo de Gropius, de enmendar «la arrogancia separadora de clases», que había levantado un «altanero muro entre artesanos y artistas» [70], y asimismo es sorprendente el que la política de ofrecimiento de puestos de Gropius se corresponde muy exactamente con el concepto de «fecundación de la artesanía por artistas innovadores», al llamar a la Bauhaus, junto a los maestros artesanos, a artistas de este tipo en calidad de maestros de la forma, de cuya creatividad cabía esperar innovaciones, sobre todo en las esferas artesanal e industrial.

Otro punto importante del "programa de arte" consistía en la demanda de implantación de «talleres de arte estatales libres" en lugar de las academias de arte que vegetaban «pobremente en la rutina del clasicismo». Los objetivos de estos «talleres de arte», que fueron establecidos en 1918 como institutos sucesores de los dos centros donde se enseñaba arte en Moscú en la época de los zares, la Escuela de Arte y Oficios Stroganow y la Escuela de Pintura, Escultura y Arquitectura [71], permanecieron en un principio bastante poco definidos: «Divulgación de la formación artística, despertar de los instintos estéticos, desarrollo de la visión artística» [72]. Konstantin Umanskij expone en su libro *Arte nuevo en Rusia,* aparecido en 1920, que en los "talleres de arte libres", junto a la presencia de «todas las orientaciones artísticas modernas», se acentuaba especialmente el «interés por la artesanía artística»: «Muchos jóvenes artistas están incluso convencidos de que la imagen y su cultura desaparecen, de que a partir de la artesanía se va a desarrollar un nuevo arte monumental —pero no específicamente decorativo—... El artista debe elaborar en la adaptación formal minuciosa de aquellos productos que anteriormente, por su negligencia artística, eran muy sintomáticos del gusto pequeño-burgués... Así, se ha intentado disponer la adaptación de nuevas formas de arte a la vida diaria y contempladas incluso como el factor más importante en el trabajo de cada "taller estatal de producción"... El Estado quiere transformar los "talleres libres" en factores activos de la vida industrial y lograr una sólida base económica para los talleres mediante el crecimiento de su productividad» [73].

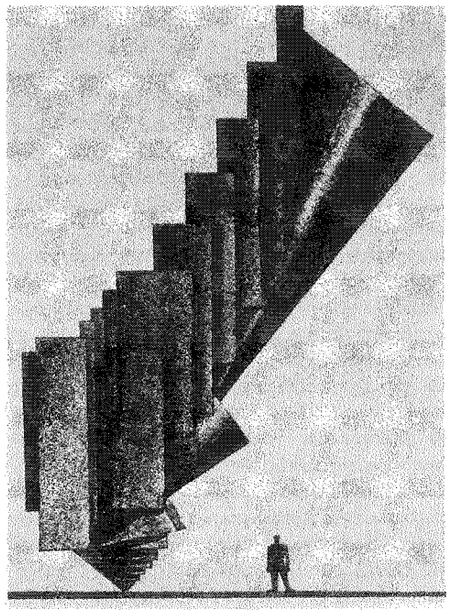
Prescindiendo del solícito interés por parte del Estado hacia estos "talleres de arte libres" (un interés que como es sabido prácticamente no se dio en la Bauhaus), los paralelismos entre ambos países son evidentes; fusión del arte con la artesanía, participación de los artistas en los trabajos de diseño, implantación de talleres de producción. Todas estas coincidencias suscitan la cuestión de si aquí se trataba "solamente" de una duplicidad basada en una evolución sociopolítica temporal análoga (revolución de octubre de 1917 en Rusia, revolución de noviembre de 1918 en Alemania), o si, por el contrario, tuvo lugar una transferencia directa de ideas en una u otra dirección, cuestión

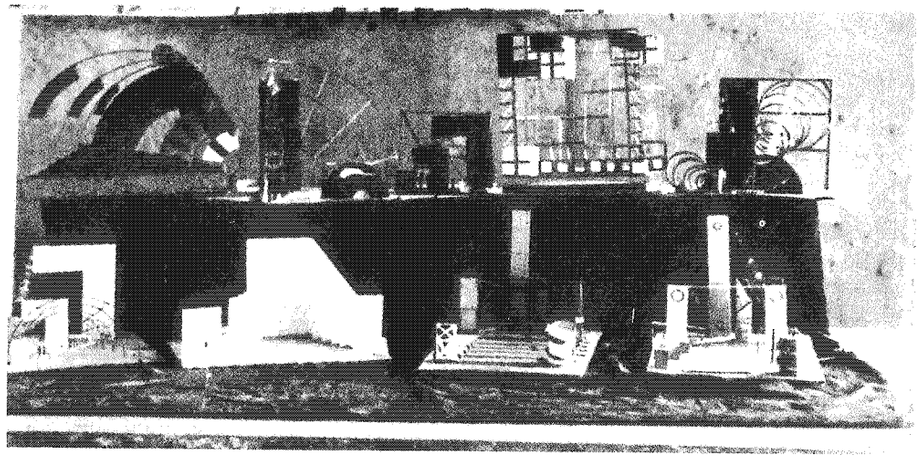
ésta cuya respuesta final todavía está por contestar.

La tesis de un intercambio de ideas se ve apoyada no sólo por las formulaciones del manifiesto fundacional de la Bauhaus de 1919, que se encuentran muy cercanas al "programa de arte" moscovita de 1918, sino también por el hecho de que en diciembre de 1918 (poco después de la revolución alemana de noviembre y cuatro meses antes de la fundación de la Bauhaus) el pintor Ludwig Bähr fue enviado a Berlín por el Comisariado para la instrucción del pueblo con el fin de informar sobre la situación del arte y sus escuelas en la nueva Rusia a los artistas progresistas —tanto por sus gustos estéticos como por sus opiniones políticas— que estaban en activo en la capital del Reich, así como para transmitirles los programas de los artistas soviéticos. (Por entonces, diciembre de 1918, siguiendo el ejemplo de los consejos de obreros, campesinos y soldados, se constituyó además el "Consejo de trabajadores para el arte" [74], en el que Gropius jugó un destacado papel como presidente). Entre los programas transmitidos por Bähr se encontraría probablemente el "programa de arte" del Comisariado para la instrucción del pueblo, que se ha citado más arriba y que Paul Westheim publicó en 1919 en la "Kunstblatt", por lo cual entra dentro de lo posible que ejerciera cierta influencia sobre el programa de la Bauhaus de Gropius. En esta misma dirección se apunta el que Gropius respondiera en una carta a los programas entregados por Bähr, carta en la cual declaraba con satisfacción que las ideas de los artistas rusos coincidían en lo fundamental con las suyas propias; de forma moderada llamaba la atención únicamente sobre la ausencia de la idea, para él muy importante, de la unificación de todos los géneros artísticos y todas las partes de la artesanía bajo la primacía de la arquitectura [75], sugerencia ésta que posiblemente fue recogida en 1920 en la fusión de los dos "talleres de arte estatales libres" de Moscú en un instituto de formación, esto es, WCHUTEMAS.

El WCHUTEMAS nació a raíz de un decreto firmado por Lenin y su objetivo consistía en formar artistas-prácticos altamente cualificados, cimentar artísticamente la formación de los arquitectos y fomentar la artesanía y la producción para bien de la economía nacional [76]. A la realización consecuente de estos propósitos se oponían inicialmente controversias ideológicas surgidas en el "Instituto para la Cultura Artística" (INCHUK) (por decirlo así, la central ideológica del WCHUTEMAS), así como las diferencias existentes entre las facciones individuales del propio WCHUTEMAS (igual que en la Bauhaus). En este caso se trataba de los "puristas", que rechazaban de forma rigurosa todo encargo de "arte religioso" para la artesanía y el diseño industrial; los "aplicados", que aspiraban a la revalorización de las artes decorativas, y los "constructivistas y productivistas" (entre ellos, Rodschenko y Popowa), que se oponían al arte con caballete y a la artesanía decorativa y propugnaban la integración del arte en la esfera de producción y en la vida cotidiana. Su influencia quedó limitada de momento a la organización del «curso preparatorio», un curso ele-

23. Ejercicio de composición «Masa y equilibrio», del curso preparatorio de la WCHUTEMAS, 1922.





24. Exposición de trabajos realizados por alumnos del curso preparatorio del WCHUTEIN (enseñanza del espacio), en torno a 1928.

mental común a los estudiantes de todas las facultades [77]. A lo largo de tres ciclos se realizaba una introducción sistemática a los fundamentos creativos con las secciones «dibujo», «superficie y color» y «espacio y cuerpo» [78] (figuras 23 y 24). A pesar de que se pueda inferir una comparación con la institución del curso preliminar de la Bauhaus, una diferencia fundamental con respecto a este curso elemental reside en su alto grado de adiestramiento y en la permanencia considerablemente mayor del principiante en el curso preparatorio. (En 1926 se redujo el curso elemental a un año de estudios; poco antes, la enseñanza básica en la Bauhaus se había ampliado de uno a dos semestres.) Una vez que los estudiantes habían terminado el curso básico, se podían decidir por una de las siguientes especialidades: arquitectura, metal, madera, arte textil, cerámica, poligrafía, pintura, escultura; con ello predominaban claramente en un principio «las disciplinas de las artes plásticas. Sólo en la segunda mitad de los años 20 alcanzaron la arquitectura y las llamadas especialidades de producción la importancia que les correspondía» [79]. Esto supone también un paralelismo con la Bauhaus, donde en Dessau se fuerza el trabajo productivo y se formaliza la formación de los arquitectos en un departamento propio. En el año 1928 el WCHUTEMAS cambió su nombre por el de "Instituto superior del arte y la técnica" (WCHUTEIN), término que indica una orientación científico-tecnológica de la escuela más intensa y su inclinación en dirección a la arquitectura y a la producción. Por resolución del gobierno se produjo en 1930 la disolución del WCHUTEIN y su desdoblamiento en institutos especializados, en los cuales lo artístico retrocedió cada vez más en favor de la utilidad técnica, una evolución que el último director del Instituto, Nowitzkij, criticó duramente como «deformación del nivel superior de educación artística» y como «ruptura con las perspectivas y los planes de la revolución cultural» [80].

Hasta aquí este breve resumen sobre los objetivos, estructura organizativa y desarrollo histórico del WCHUTEMAS/WCHUTEIN, que a pesar de su brevedad puede haber esclarecido algunos puntos en común con la Bauhaus [81]. En la puesta en práctica de su objeto de integración de arte, artesanía, diseño industrial y construcción, el WCHUTEMAS hubo de enfrentarse con mayores dificultades que la Bauhaus. Éstas no están relacionadas solamente con las diferencias ideológicas y artísticas —apuntadas más arriba— en el seno del cuerpo de profesores (que también se daban en la Bauhaus), sino que tenían que ver sobre todo con las grandes dimensiones del instituto y los problemas organizativos resultantes de ello. En un principio estudiaban en el WCHUTEMAS más de 2.000 alumnos, después unos 1.500. «La unificación de las artes sobre la base de un trabajo común interdisciplinar y orientado a la práctica se podía llevar a cabo mucho mejor en la Bauhaus, con 150 estudiantes, que en el WCHUTEMAS, diez veces mayor. Únicamente el curso preparatorio tenía una función integradora» [82].

Quedan por señalar algunas conexiones directas entre la Bauhaus y el WCHUTEMAS/WCHUTEIN en los años 20: El Lissitzky, profesor en el instituto moscovita entre 1925 y 1930, visitó varias veces la Bauhaus; en 1927-1928 tuvo lugar un intercambio de grupos de estudiantes, y Hinnerk Scheper, director del taller de pintura mural de la Bauhaus de Dessau y asesor en 1929-1931 de construcción en color en Moscú, por medio de una "carta abierta a los alumnos del WCHUTEIN" sometió a una crítica reflexión las tendencias académicas de esta escuela de arte [83].

4.4 Resumen de la fijación de objetivos y estructura organizativa de la enseñanza en la Bauhaus

Antes de exponer por medio de análisis individuales la pedagogía de la Bauhaus vista desde las personalidades artísticas que allí enseñaban, esbozaremos sus objetivos fundamentales y su estructura básica de organización. Aquí se impone el seguir un orden cronológico, para así poder seguir en una continuidad histórica los cambios de objetivos, las modificaciones de contenidos y las transformaciones estructurales.

En el capítulo sobre la historia de la Bauhaus (cap. 3.1) se ha constatado cómo, si bien el *programa de la Bauhaus de 1919* contiene un amplio catálogo de oficios, no contiene un plan de estudios propiamente dicho; a este hecho ya constatado nos vamos a referir aquí. Partiendo del utópico proyecto de sociedad expuesto en el manifiesto fundacional, vuelve a plantearse la cuestión inicial de cómo se debía organizar la enseñanza en la Bauhaus, cómo debían estar relacionadas entre sí las materias a enseñar y de cuánto tiempo debía disponer cada uno. A este respecto, no tiene apenas relevancia el hecho de que se hubiera pensado en una «distribución de la enseñanza» en tres cursos, uno para aprendices, un segundo para oficiales y un tercero para jóvenes maestros. En el documento fundacional todavía no se sabe cómo serán en la práctica estos tres cursos. Solamente se apunta que la *enseñanza artesanal* será un componente esencial de la enseñanza de la Bauhaus. Ésta configura, según el programa, «el fundamento de la enseñanza de la Bauhaus. Todo estudiante debe aprender un oficio» [84]. Las profesiones que Gropius considera como relevantes según su idea de un arte unificado bajo la primacía de la arquitectura son las siguientes:

a Escultor, cantero, estucador, escultor en madera, ceramista, modelista en yeso;
b forjador, calderero, fundidor, tornero;
c ebanista;
d pintor decorador, pintor sobre vidrio, mosaísta, esmaltador;
e aquafortista, xilógrafo, litógrafo, impresor, engastador;
f tejedor [85].

El concepto de Gropius de una *doble cualificación artístico-artesanal formalizada* en el sentido de que en la Bauhaus tuviese lugar una enseñanza artesanal regular paralelamente a la enseñanza artística e integrada en ella responde a una concepción diferente y por encima del ímpetu de la reforma de las escuelas de arte y oficios. Dicha enseñanza artesanal se hizo obligatoria por una norma de 1921 para todos los alumnos de la Bauhaus y concluía con el examen de oficial (realizado ante la cámara de artesanía y el Consejo de Maestros). La conexión entre la enseñanza artesanal de la Bauhaus y la cámara de artesanía como instancia de control y legitimación externa al instituto era, ante todo, de naturaleza táctica: Gropius confiaba en poder comprometer al artesanado conservador de Weimar con los objetivos de la

Bauhaus. O por lo menos inducirle a tolerar tácitamente el trabajo de la Bauhaus.

En este contexto hay que deshacer un antiguo malentendido transmitido históricamente. En contra de interpretaciones habituales, que nacen sin duda alguna de la invocación a la Edad Media contenida en el manifiesto fundacional de la Bauhaus, el concepto de artesanía en Gropius no aspiraba a un intento real de construcción de una forma histórica de producción ya obsoleta (Morris) o de una antigua categoría profesional; la artesanía era para Gropius, como él mismo formuló repetidas veces, no «algo solitario», sino «un medio imprescindible para lograr un fin» [86]. Esta relación medio-fin tenía raíces esencialmente sociales y pedagógicas. Detrás de ella se encontraba el utópico sueño de conseguir, en el colectivo de los que trabajaban dentro del arte total, una forma de organización social que el sociólogo Ferdinand Tönnies designó con el término «comunidad», destacándolo frente al de «sociedad». Así, el objetivo de Gropius en 1919 era el de «reunir aquí (en la Bauhaus – R. W.), a través de la ruptura de la soledad de los ensimismados, una pequeña comunidad» [87], que pasase a constituir la célula germinadora de un nuevo orden social, más humano, más justo y basado en el concepto de armonía. Junto a esta implicación de reforma social del concepto de artesanía, hay que resaltar con firmeza la valoración eminentemente pedagógica de la artesanía en el pensamiento de Gropius. Para Gropius, la artesanía es una categoría pedagógica fundamental, significa para él la forma principal de trabajo práctico y «aprendizaje profesional, que si bien procede de la actividad profesional preindustrial, es completamente independiente de cualquier forma de organización de la economía industrial. Por ello, es inútil cualquier cambio formal externo en el mundo del trabajo. En tanto que la labor profesional requiera el empleo de manos, exija una habilidad práctica, consista en la transformación técnica de objetos, sólo podrá ser aprendida según el modo de hacer artesanal. Por más industrializado que sea el entorno, la "artesanía" seguirá siendo irreemplazable como método de trabajo y didáctico básico» [88].

La breve digresión que sigue tiende a aclarar el hecho de que la ocupación artesanal respondiendo a una motivación pedagógica tiene también tradición dentro de la historia de la educación con independencia de los problemas de la formación artística [89].

John Locke (1632-1704), fue, dentro de la historia de la pedagogía, uno de los primeros que reconoció el carácter educativo de la educación artesanal. Su ideal de educación es el *gentleman* inglés, quien, para ser útil en la vida práctica, no sólo debe dominar habilidades como el baile, la esgrima y la equitación, sino que también debe aprender un oficio que sea útil para la existencia y bueno para la salud (la jardinería, la agricultura, el trabajo de la madera y del metal).

La pedagogía del pietismo y su principal representante, August Hermann Francke (1663-1727), hacen hincapié en el aspecto práctico-vital de la educación. «Francke incluye también en su plan de estudios para escuelas superiores materias positivas como geografía, historia, aritmética, geometría, historia natural, economía..., así como ocupaciones artesanales: tornería, esmerilado de cristal, calcografía, jardinería... Las materias positivas y las ocupaciones artesanales están pensadas para el tiempo de "recreo", de descanso, para el tiempo libre» [90].

A diferencia de la tendencia utilitarista del pietismo, Jean-Jacques Rousseau (1717-1778) remite a su Emilio, quien debe crecer "natural", esto es, libre de presiones culturales, aprender un oficio, pero no para ejercitarlo como profesión, sino para, por medio de él, contribuir a la completa formación de las personas y de las personalidades. Rousseau escribe: «De todas las actividades que pueden brindar al hombre un medio de subsistencia, el trabajo manual es la más cercana a la naturaleza... No se trata tanto de aprender un oficio como de superar los prejuicios que lo menosprecian... Considero imprescindible que Emilio aprenda un oficio... Al reflexionar sobre ello, me agradaría mucho que Emilio se aficionase a la carpintería. Mantiene el cuerpo en movimiento y requiere habilidad y sentido artístico. Aun cuando las formas de las piezas estén determinadas por una finalidad, no se excluye la belleza y el buen gusto...» [91].

Con el filantropismo, que intenta aprovechar las ideas del racionalismo y el naturalismo en el terreno de la instrucción pública, la adquisición de conocimientos positivos y de habilidades artesanales se restituye al ámbito del utilitarismo. Así, Joann Bernhard Basedow (1724-1780) valora el trabajo manual en cuanto ocupación útil y permite a los alumnos optar por el trabajo intelectual o artesanal según su afición y su capacidad. En esa misma dirección apuntan los objetivos del filántropo Christian Salzmann (1744-1811), que estimula a los alumnos al trabajo artesanal (elaboración de objetos con papel o con cuerda, juguetes, cestería, cartonaje, pintura, carpintería y tornería).

Los intentos de este tipo, así como la introducción de la llamada asignatura de industria bajo Ferdinand Kindermann (1740-1801) pueden quedar comprendidos bajo la denominación común de "pedagogía industrial" del siglo XVIII [92].

Inspiradas en la política industrial mercantilista así como en las ideologías pietista e ilustrada, las escuelas industriales del siglo XVIII aspiran no tanto a la puesta en práctica de una concepción educativa como a «fomentar oficios individuales o a convertir a la población en ciudadanos» [93]. En el lenguaje de la época, industria es sinónimo de «actividad profesional» (Lessing), «aplicación artística» (Pestalozzi), «habilidad» y, sobre todo, «laboriosidad» (Stapfer), y resulta comprensible que el programa de las escuelas industriales inculcase entre otras cosas a los pobres (en el siglo XVIII se cuenta en los territorios eclesiásticos con un 25 por 100 de mendigos sobre total de población) la laboriosidad en lugar de la holgazanería, todavía tan arraigada por aquel entonces.

Dentro de este contexto cabe citar también a Pestalozzi (1776-1827) y a Friedrich Fröbel (1782-1852); contrastando con los objetivos utilitaristas, tal como prevalecen en la pedagogía escolar industrial, estos pedagogos consideran el trabajo manual como un medio para la formación completa del hombre. Con Pestalozzi comienza «la época de la valoración pedagógica del trabajo manual» [94], que a comienzos del siglo XX desemboca en el diversificado movimiento de las escuelas de trabajo, cuyo principal representante es Georg Kerschensteiner (1854-1932). Para él, la artesanía es la «base de todo arte puro» [95], pensamiento que, como ya hemos visto, coincide con las ideas de Gropius y de otros reformadores de las escuelas de arte.

Pero volvamos a la Bauhaus: llama la atención el que el programa de 1919 todavía muestra, en el ámbito de la formación artística o, como dice, «gráfico-pictórica», fuertes relaciones con el catálogo tradicional de materias de las escuelas de artes y oficios, aspecto muy evidente en el punto del «Diseño de ornamentos». El dibujo y trazado de ornamentos ocupó un puesto destacado en las escuelas de artes y oficios; sin embargo, en el fondo, era incompatible con el concepto de Gropius sobre la arquitectura moderna y la creación, y muy pronto fue eliminado del canon de especialidades.

Conforme al programa de 1919, como tercer pilar de la enseñanza de la Bauhaus se encuentra, junto con la formación artesanal y gráfico-pictórica, la formación científico-teórica, que comprende las materias básicas pertenecientes a los ámbitos tecnológico y de las ciencias naturales (ciencia de los materiales, física y química de los colores, método pictórico racional), la historia del arte (no en el sentido de historia de los estilos, sino de historia de la técnica), anatomía (no según los cánones académicos, sino en cuanto modelo del natural) y la introducción a los rudimentos de economía empresarial (contabilidad, contratos, etc.). El objetivo que guiaba la adquisición de estos últimos conocimientos era precisamente el reaccionar contra el concepto, extendido entre los artistas, de una pretendida exoneración económica, haciéndoles capaces de funcionar también como sujetos económicos, partes negociadoras y partes contratantes (ésta es una idea típica del Werkbund).

Las líneas directrices del programa de 1919 se repiten en lo fundamental en el *Estatuto de la Bauhaus estatal de Weimar* de enero de 1921 – especialmente la idea de la «educación de todos en la artesanía... como base armónica» [96]. Pero en ciertos aspectos se producen puntualizaciones y modificaciones: en lugar de «formación gráfico-pictórica» se habla de «estudio de la forma», que actúa como complemento «artístico» de la «enseñanza en la artesanía». Frente al programa de 1919, aparece claramente destinada la enseñanza en la Bauhaus de tal manera que «el atrevido,

pero también utópico, proyecto de sociedad» adopta desde ahora la forma de «un plan real de reforma escolar» [97].

El estudio de la forma comprende ahora cuatro áreas (y no diez, como hasta entonces):

a Estudio de los materiales elementales.
b Estudio de la naturaleza.
c Estudio de la creación (dibujo, pintura, modelado, construcción), estudio de las formas elementales, configuración de superficies, cuerpos y espacio, estudio de la composición.
d Diseño (dibujo de proyectos y construcción) y realización de cualquier estructura tridimensional (objetos de uso corriente, muebles, habitaciones, edificios).[98]

Aquí ya no aparece el «trazado de ornamentos». Otra modificación con respecto al programa de 1919 consiste en que la reivindicación de una «formación científico-teórica» se reduce de tal forma que se habla simplemente de «materias complementarias».

Pero el progreso decisivo con respecto al programa de 1919 no reside en los cambios de denominación citados ni en las modificaciones en cuanto al contenido, sino en la institucionalización del *curso preliminar,* que en un principio se denominó clase preparatoria y más tarde estudio fundamental. Su organización, como ya se mencionó con anterioridad, es un mérito de Johannes Itten. En el reglamento de 1921 dice lo siguiente:

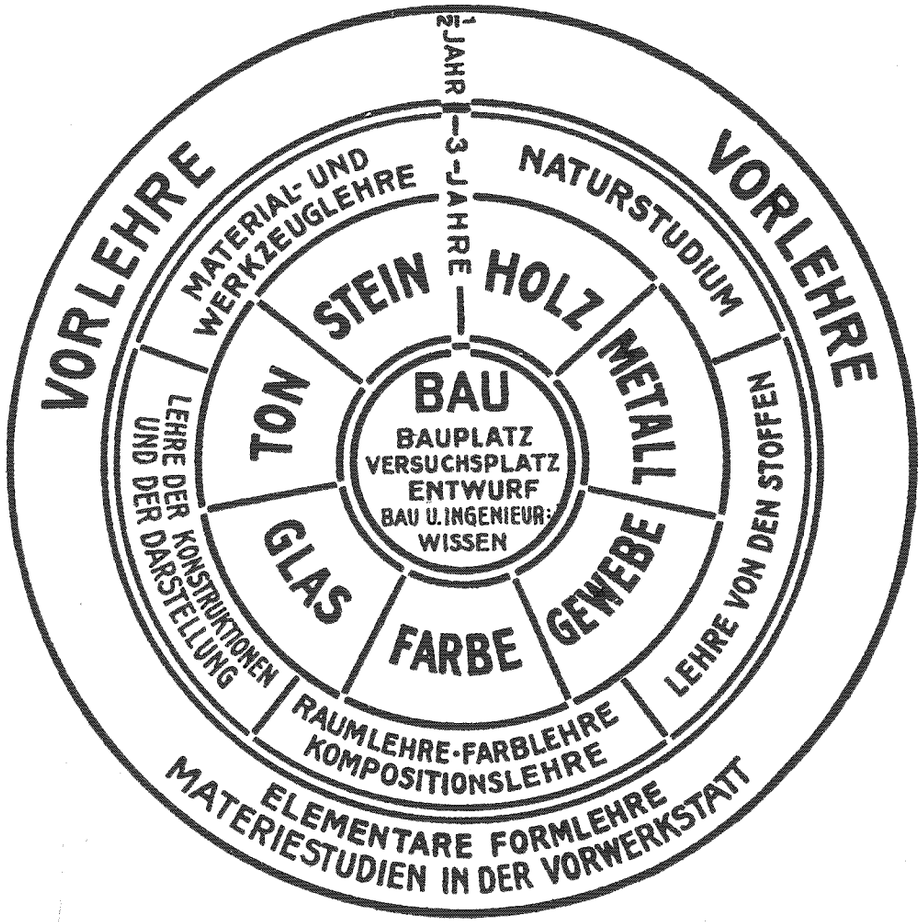
Cada aspirante es admitido a título de prueba por seis meses. Durante este período de prueba debe asistir a la clase preparatoria, que es obligatoria y que consiste en la enseñanza elemental de la forma junto con el estudio de la materia... La admisión definitiva depende de la asistencia a esta clase y de la calidad de los trabajos libres realizados por el aspirante en este medio año de prueba. Sólo después de la admisión definitiva por el consejo de maestros puede el admitido incorporarse al taller que él mismo haya elegido y, por libre resolución, puede asimismo elegir su maestro artístico entre los pertenecientes al consejo de maestros [99].

El curso preliminar se convirtió así en la base pedagógica de la Bauhaus. «El objeto de este curso era "el conocimiento y la evaluación correcta del medio individual de expresión". Ante todo, se trata de "liberar las fuerzas creadoras en el estudiante", al tiempo que se evita "toda adscripción vinculante a un determinado movimiento estilístico". Con ello, la enseñanza se limitaba a la "observación y la representación", con el propósito de "conocer la identidad de forma y contenido". El joven artista debe alcanzar la "liberación de todo convencionalismo muerto" y adquirir el conocimiento de qué "límites pone la naturaleza a su fuerza creadora". No existen categorías formales; para un alumno, el ritmo será "el medio de expresión original", para otro lo será el claroscuro, para un tercero el color, etc...» [100].

(Junto a este objetivo de encontrarse a sí mismo, el curso preliminar pretende también —sobre todo bajo la dirección de Laszlo Moholy y de Josef Albers— el afianzamiento de una comprensión creadora básica común a todos los alumnos como base para la posterior enseñanza de la forma y el aprendizaje en el taller. En el capítulo 5.1 a 5.3 se abordan con más detalle las modificaciones experimentadas por el curso preliminar, las cuales se derivan de los cambios en la dirección del mismo —Itten, Moholy, Albers.)

La enseñanza de la Bauhaus aparece en sus líneas generales en *Satzungen Staatliches Bauhaus in Weimar,* de julio de 1922, y en una representación esquemática que se encuentra en el libro *Staatliches Bauhaus Weimar 1919-1923,* publicado en 1923 (figura 25). Este diagrama muestra, en composición concéntrica, el desarrollo de la formación, que se realiza en tres etapas:

1. Enseñanza preliminar.
   Duración: un semestre. Enseñanza elemental de la forma, junto con el estudio de los materiales en el pretaller destinado especialmente para este curso.
   Resultado: admisión en un taller de aprendizaje.
2. Aprendizaje en el taller.
   En uno de los talleres, con entrega al final de un certificado legal y estudio complementario de la forma.
   Duración: tres años.
   Resultado: certificado de obrero especializado de la cámara de artesanía, y en el segundo caso de la Bauhaus. (El aprendizaje se puede llevar a cabo en cualquiera de los siguientes talleres: "piedra, madera, metal, arcilla, vidrio, color, tejido"; el estudio de la forma comprende las siguientes áreas: "estudio de la naturaleza, estudio de los materiales, estudio de la proyección, estudio de las estructuras, proyecto y



25. de: *Staatliches Bauhaus Weimar,* 1923, pág. 10.

realización de estructuras tridimensionales, estudio del espacio, estudio del color, estudio de la composición".)
3. Construcción.
   Colaboración artesana en la construcción (en el terreno práctico) y libre formación en construcciones (en la zona de pruebas de la Bauhaus) para oficiales especialmente capacitados.
   Duración: según el rendimiento y las circunstancias. Terreno y zona de pruebas sirven para continuar los estudios del taller y de la forma.
   Resultado: certificado de maestro de la cámara de artesanía, en su caso de la Bauhaus...[101].

Si bien la construcción representa en este diagrama el núcleo principal de la enseñanza de la

Bauhaus —en total consonancia con la formulación de objetivos expuesta en el manifiesto fundacional: «El objetivo final de toda actividad artística es la construcción»—, la institucionalización de una acción de construcción tuvo que esperar hasta 1927. Esto es, la Bauhaus permaneció incompleta —de acuerdo con su propia reivindicación— durante largos años, para pasar a dogmatizar sobre la primacía de la arquitectura en la era de Hannes Meyer y de Mies van der Rohe.

En este punto vamos a hacer un balance provisional: la apreciación del trabajo de la Bauhaus y especialmente de las aspiraciones pedagógicas de esta última resulta absolutamente contradictoria a finales del período de Weimar. Así, poco antes del traslado de la Bauhaus a Dessau, se encuentran valoraciones muy discrepantes en la misma edición del *Anhalter Anzeigers* (Dessau) de 18 de marzo de 1925, dentro de la serie de artículos *Für und wider das Bauhaus* (pros y contras de la Bauhaus). Mientras el maestro del taller de carpintería critica fuertemente la orientación de la Bauhaus hacia la industria y concluye que la artesanía «no tiene interés en la forma actual de la Bauhaus, ya que a ésta la artesanía no le sirve para nada» [102], el inspector de enseñanza, profesor Blum, llega a una valoración extraordinariamente positiva en especial sobre los esfuerzos pedagógicos de la Bauhaus. Bajo el título "Das Bauhaus -eine pädagogische Tat" (La Bauhaus-un hecho pedagógico), escribe:

> En lo que concierne a la materia propiamente dicha, hay que partir de que aquí se trata de algo nuevo que, naturalmente, tiene que luchar contra todas las dificultades que conlleva una novedad y sobre todo contra las dificultades de lo fundamental... En cualquier caso, para mí lo más importante en la obra de la Bauhaus es la interpretación pedagógica de los nuevos problemas fundamentales y el *hecho pedagógico.* Aquí lo original es... seguramente la penetración lógica y el establecimiento del nuevo pensamiento de arte industrial y de construcción y su valoración pedagógica... Gropius persigue sus ideas básicas hasta sus máximas consecuencias y con un rigor casi asceta. Aquí se encuentra, según mi opinión, el significado educativo de sus aspiraciones...[103]

Tras el establecimiento de la Bauhaus en Dessau, la incorporación de algunos jóvenes maestros al cuerpo de profesores y dentro de la reorientación de la Bauhaus desde la artesanía hacia la industria, se pueden constatar marcadas modificaciones o cambios con respecto a los objetivos pedagógicos marcados, el canon de materias y la organización de la enseñanza.

En cuanto a la formulación de objetivos, llaman la atención una serie de diferencias que son algo más que simples matices lingüísticos:

Programa de 1919: La Bauhaus quiere educar a arquitectos, pintores y escultores de todos los niveles, según su capacidad, para que sean buenos artesanos o artistas independientes, y quiere formar también una comunidad de trabajo de futuros artistas industriales que sepa configurar edificios en su totalidad... con un espíritu común.

Estatuto de 1921: La Bauhaus aspira a la formación de personas con talento artístico como artistas creadores, escultores, pintores, arquitectos...

Inserto de 1925: Objetivo: Formación de personas con talento artístico para la creación en el campo profesional de la artesanía, la industria y la construcción.

Plan de estudios de 1925: Objetivos:

1. Educación de personas con talento artístico en relaciones artesanales, técnicas y formales con el fin de un trabajo común en la construcción.
2. Trabajo práctico de experimentación en construcción de casas y mobiliario. Desarrollo de modelos standard para la industria y la artesanía.

A diferencia del énfasis patente en el programa fundacional, las posteriores declaraciones de objetivos se presentan tanto más sobrias y actuales cuanto que a partir de 1925, técnica e industria son explícitamente incluidas en la finalidad de la Bauhaus. Con ello vuelve a surgir en el plan de estudios de 1925 la idea de la síntesis dentro de la construcción —después de haber renunciado a ella en 1921, si bien bajo la influencia de Itten—, pero ahora liberada de los toques románticos del programa fundacional.

La estructura de la enseñanza de la Bauhaus se conserva totalmente en Dessau, si bien se acrecienta la tendencia hacia la enseñanza formalizada. Ello se percibe en el hecho de que el curso preliminar, que ahora se denomina «estudio elemental», es ampliado a un año y estructurado con un propósito programático, medidas todas ellas que, desde el punto de vista de la enseñanza, ratifican nuestra anterior denominación de "fase de consolidación" para los años 1923-1928. En un plan

del curso 1925-1926, el estudio elemental es subdividido, a semejanza de la llamada enseñanza principal, en una enseñanza básica de taller y una enseñanza básica de la forma, concretándose al mismo tiempo el contenido de las enseñanzas:

I Enseñanza básica de taller:

Trabajo con diferentes materiales y herramientas; creación y construcción de objetos de uso corriente en el taller destinado al estudio elemental.

- Elaboración de los propios proyectos y su responsabilidad respecto a material, economía y técnica.
- Discusión conjunta de los planes.
- Ejecución independiente de los proyectos.
- Examen conjunto del trabajo terminado en lo referente a la expresión, la función y la relación de tensión y de las posibilidades de perfeccionamiento en cuanto a la forma (dimensión, materia, color), material (cantidad, valor), economía (gasto, resultado), técnica (construcción, fabricación).
- Compilación y sistematización de pruebas de material.

El dibujo industrial y de proyección es la introducción al dibujo técnico en la enseñanza principal.

II Enseñanza básica de la forma:

Teoría y ejercicios prácticos:

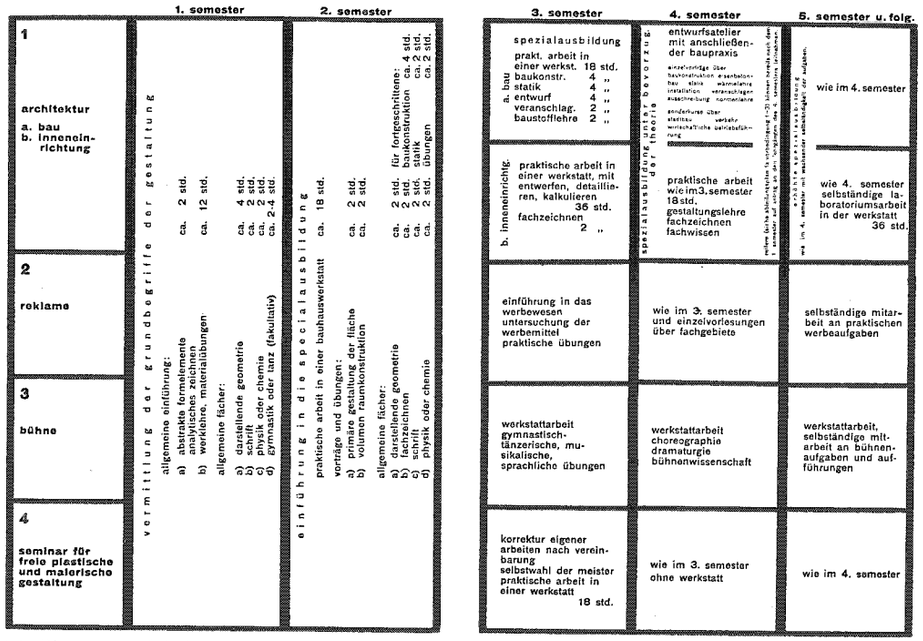
- Análisis de los elementos (orientación, designación, terminología).
- Relaciones orgánicas y adecuadas (ley, construcción, composición).
- Introducción a la abstracción (apariencia, carácter, esquemas).
- Aplicación primaria y secundaria, elemental y mixta de los medios de creación.
- Ejercicios de creación: dibujar, pintar, construir [104].

Es evidente que este plan de enseñanza, en comparación con el curso preliminar de Itten, limita considerablemente la libertad del estudiante para la autoexploración creativa, para el desenvolvimiento de su ego creativo. Asimismo es evidente que este plan reproduce de manera muy precisa la orientación instrumental y utilitarista básica de la Bauhaus en su fase post-expresionista, tecnicista-constructivista. La enseñanza principal que sigue a la elemental y que dura tres años se reduce, en el campo de la enseñanza profesional, de siete a cinco talleres: madera, metal, color, tejido e impresión tipográfica y artística; se eliminan los talleres de arcilla, piedra y vidrio, esto es, aquellos en los que predomina un modo de producción puramente artesanal y en los que sólo se puede practicar en parte el principio de reproducción por medios técnicos. La enseñanza profesional se completa con el estudio de la forma, permaneciendo el canon de materias en gran parte inalterable durante los primeros años de Dessau. También se conserva, concebida en tres semestres, la construcción, que va a continuación de la enseñanza principal.

El folleto *Bauhaus Dessau. Satzung-Lehrordnung* (Bauhaus Dessau. Estatuto-Disposición de los estudios) sigue, en cuanto a la finalidad y la sucesión de las enseñanzas —enseñanza elemental, enseñanza principal, construcción— el plan de estudios de 1925, pero del plan semestral [105] aparecido por aquellas fechas en un prospecto se desprende una progresiva tendencia hacia la formalización (figura 26).

Esta tendencia alcanza su punto álgido bajo Hannes Meyer mediante la implantación de disposiciones obligatorias y concretadas en el tiempo para los cuatro primeros semestres (con Albers, Kandinsky, Schlemmer y Joost Schmidt) [106]. Dentro de esta propuesta obligatoria se añaden en los últimos semestres, sobre una base voluntaria, las llamadas clases libres de pintura de Kandinsky y Klee, representando esto —como ya se ha indicado en otro punto— un sencillo retroceso con respecto al concepto de síntesis de Gropius. La densidad del entramado de la enseñanza artística (estudio de la forma) con la formación artesanal práctica disminuye apreciablemente. Arte y artesanía (así como industria) se desarrollan por separado; la enseñanza formalizada orientada a la formación de arquitectos, a despecho de las pretensiones de trabajo práctico de experimentación, alcanza tal dimensión que la enseñanza impartida apenas se diferencia de la impartida en las escuelas técnicas superiores [107], y psicología y sociología ganan terreno como ciencias auxiliares y de referencia. Sobre su propio período en la dirección, Hannes Meyer ha dicho, no sin vanidad, que estuvo caracterizado por

> la acentuación de la misión social de la Bauhaus, el incremento de las ciencias exactas en el plan de estudios, la contención de la influencia de los artistas, la organiza-



26. Plan semestral de la Bauhaus de Dessau, 1927, de: *Prospecto Bauhaus Dessau,* 1927, pág. 4-5.

ción cooperativa de los talleres, la planificación de la pedagogía de taller en base al cometido real, el desarrollo de tipos standard de acuerdo con la necesidad popular, la proletarización del alumnado y la estrecha colaboración con los movimientos obreros y los sindicatos [108].

En el cauce de la pedagogía marxista, Meyer habla en 1927, en una carta a Gropius, de las tendencias principales «funcionales-colectivistas-constructivistas» [109] de sus futuras clases en la Bauhaus, y más de una década después utiliza, en una mirada al pasado, el término más categórico de «pedagogía politécnica».

La idea de la Bauhaus experimenta una última modificación —o, más exactamente— una reducción bajo Ludwig Mies van der Rohe. Esto se ve con toda claridad en los *Estatutos* del año *1930* y, especialmente, en el *Studien-und Lehrplan* del año *1932* (Plan de estudios y de enseñanza). Tanto en lo que respecta a la fijación de objetivos como en lo que atañe a la organización de la enseñanza de la Bauhaus, el que con Gropius era un claro perfil va a perder sus contornos, apareciendo el concepto de escuela unificada de arte diluido hasta la desfiguración: «El objetivo de la Bauhaus es la formación artesanal, técnica y artística de los estudiantes» [110].

Lo que sí se mantienen son las tres fases del estudio, si bien los términos «enseñanza elemental-enseñanza principal-construcción» son sustituidos por las nuevas denominaciones «a primer nivel-segundo nivel-tercer nivel». En el primer nivel, que corresponde al curso preliminar, «los estudiantes, diferentes en cuanto a preparación y condición, deben llegar a una actitud uniforme» [111]. Si Itten ha contribuido, con el objetivo de hacer libres a los estudiantes, a la práctica de sus posibilidades creativas y a la estimulación de su desarrollo individual, diez años después el curso preliminar persigue una educación hacia la uniformidad en el sentido del concepto de creación predominante en la Bauhaus y con ello cae en un

nuevo academicismo. Tras el ingreso en el «segundo nivel», anteriormente «enseñanza principal», los estudiantes se pueden decidir por alguno de los siguientes campos:

1. Arquitectura y construcción.
2. Publicidad.
3. Fotografía.
4. Tejeduría.
5. Artes plásticas.

En este nivel son impartidos los conocimientos prácticos, técnicos y científicos necesarios para el trabajo en los distintos campos.

Las clases teóricas se complementan con trabajos prácticos de experimentación con el fin de desarrollar el sentido del trabajo creador, de la artesanía y de la calidad industrial.

Sobre la base del conocimiento técnico y de la habilidad profesional se inicia en el tercer nivel la ejecución libre de proyectar [112].

Hay dos puntos dignos de ser señalados: en primer lugar, la renuncia al antiguo carácter artesanal de la enseñanza principal y a la terminación de los estudios con un certificado de oficial y, en segundo lugar, la renuncia a la construcción en el sentido amplio e integral en que inicialmente fue concebida por Gropius. En este plan de estudios y de enseñanza de 1932 ya no se percibe ninguna huella de la antigua idea de la síntesis de todos los géneros artísticos y artesanales: como si nunca hubiera existido una reforma de las escuelas de arte, las artes plásticas pasan a tener una existencia propia aislada, periférica dentro del conjunto de producción de la escuela, recuperan su "autonomía" y al mismo tiempo han descendido a ser un apéndice de una escuela superior de arquitectura y diseño, en la cual la preparación de los estudiantes como buenos especialistas profesionales está claramente por encima de la formación de creadores "generalistas".

Al capítulo 4

1. Arnold Hauser, *Sozialgeschichte der Kunst und Literatur,* Munich, 1969 (edición en un solo tomo), pág. 256; sobre las logias medievales, véase también Werner Jüttner, *Ein Beitrag zur Geschichte der Bauhütte und des Bauwessens im Mittelalter,* Colonia, 1935 (Tesis doctoral, Bonn, 1930).
2. Hauser, op. cit., pág. 256.
3. Véase Antonius Lipsmeier, *Technik und Schule,* Wiesbaden, 1971, pág. 28.
4. Hauser, op. cit., pág. 261.
5. Op. cit., pág. 261.
6. Nikolaus Pevsner, *Fünfhundert Jahre Künstlerausbildung/William Morris. Zwei Vroträge,* editado por Bauhaus-Archiv Darmstadt und der Staatlichen Kunstakademie Düsseldorf, 1966, pág. 3. Respecto al tema de la formación de artistas, véase también del mismo autor: *Academies of Art, Past and Present,* Cambridge, 1940. Y además: «Stichwort "Akademie"», en: *Reallexikon zur deutschen Kunstgeschichte,* t. 1, Stuttgart, 1937, líneas 243-262. La obra de Wilhelm Waetzoldt, *Gedanken zur Kunstschulreform,* Leipzig, 1921, especialmente la parte 2, págs. 51-91, ofrece también una interesante visión histórica.
7. Hauser, op. cit., pág. 411; Pevsner, op. cit., pág. 4.
8. Hauser, op. cit., pág. 412.
9. Citado en Lipsmeier, op. cit., pág. 28.
10. Citado en Otto Hagenmaier, *Der Goldene Schnitt,* Heidelberg, 1963[3], pág. 7.
11. Hauser, op. cit., pág. 411.
12. Véase Pevsner, op. cit., pág. 5.
13. Hauser, op. cit., pág. 479.
14. Véase Pevsner, op. cit., pág. 6.
15. Op. cit., pág. 9.
16. Klemens Gresch, en la revista *Art* 4 (1981), pág. 20, informa sobre las discriminaciones de que son objeto los aspirantes a la Academia que cuentan con estudios técnicos superiores exclusivamente de diseño: «Les va especialmente mal a aquellas personas que anteriormente han estudiado en otros institutos y escuelas de arte, por ejemplo ex-alumnos de escuelas de arte industrial, escuelas técnicas superiores e institutos de educación artística. Sus calificaciones no son reconocidas en modo alguno como calificaciones de ingreso..., también tienen que realizar el examen de admisión y casi siempre suspenden... En la Städelschule de Frankfurt me dijeron que mis estudios técnicos superiores me habían perjudicado. En el asesoramiento de estudios de Hamburgo un profesor me dio el "buen" consejo de que en el caso de que quisiera ser aspirante no debería presentar mi expediente de la escuela, ya que sería más perjudicial que beneficioso...».
17. Citado en: Pevsner, op. cit., pág. 10.
18. Citado en: Ekkehard Mai, «Kunstakademien im Wandel. Zur Reform der Künstlerausbildung im 19. Jahrhundert. Die Beispiele Berlin und München», en: Hans M. Wingler (ed.), *Kunstschulreform 1900-1933,* Berlín, 1977, pág. 26.

19. Lipsmeier, op. cit., pág. 224.
20. Sobre los conceptos "educación de los productores" y "educación de los consumidores", véase: Wolfgang Pilz, «Zum Verhältnis von Kunst und Produktgestaltung», en: *Zeitschrift für Kunstpädagogik* 2 (1974), págs. 61-72.
21. Hauser, op. cit., pág. 262.
22. Gottfried Semper, *Wissenschaft, Industrie und Kunst,* Braunschweig, 1852, pág. 62.
23. Op. cit., pág. 68.
24. Op. cit., pág. 69.
25. Op. cit., pág. 39.
26. Wilhelm Mrazek, «Gottfried Semper und die musealwissenschaftliche Reformbewegung des 19. Jahrhunderts», en: Hans M. Wingler (ed.), *Gottfried Semper, Wissenschaft, Industrie und Kunst und andere Schriften über Architektur, Kunsthandwerk und Kunstunterricht,* Maguncia-Berlín, 1966 (= Neue Bauhausbücher), pág. 118.
27. Véase: Manfred Wagner, «Die Kunstgewerbeschule als Stätte veränderten Kunstwollens», en: *Hochschule für angewandte Kunst in Wien,* Studienführer 1980-1981, pág. 18.
28. Alfred Roller, «Fünfzig Jahre Wiener Kunstgewerbeschule» en *Kunst und Kunsthandwerk,* 1918, pág. 339.
29. Dorothee Müller, *Klassiker des modernen Möbeldesign,* Munich, 1980, pág. 49.
30. Citado en: Lipsmeier, op. cit., pág. 237.
31. Op. cit., pág. 238.
32. Protocolo de la 3.ª sección del parlamento de Turingia de 9 de julio de 1920, citado en: Wingler, *Bauhaus,* op. cit., pág. 52.
33. Véase: *Pressestimmen für das Staatliche Bauhaus Weimar,* Weimar, 1924 (reimpresión Munich, 1980), págs. 70 y ss.
34. Sobre la problemática de la recepción científica de la Bauhaus en la República Democrática Alemana y en la República Federal Alemana, véase: Rainer Wick, «Fragmentarisches zur Bauhausrezeption in beiden deutschen Staaten», en: *CIRCULAR* 28/28, Bonn, 1980, págs. 3-10; allí figura también más bibliografía.
35. Véase: Christian Schädlich, «Über den geschichtlichen Rang des Bauhauses als Künstlerische Ausbildungsstätte», en: *Wissenschaftliche Zeitschrift der Hochschule für Architektur und Bauwessen Weimar* 4/5 (1979) (número extraordinario del coloquio de la Bauhaus de Weimar, 1979), pág. 298.
36. Véase: Hans M. Wingler (ed.), *Kunstschulreform 1900-1933,* Berlín, 1977; sobre las escuelas Folkwang de Essen, véase: Hermann Sturm, «"Folkwang"- Zur Geschichte unf Wirkung einer ästhetrischen Ideologie», 1977, Universität Essen-Gesamthochschule (hectografiado); sobre "Der Weg - nueva escuela de arte" de Kersting en Dresde, que, al igual que la Bauhaus, fue fundada en 1919 y cerrada en 1933, véase el catálogo n.º 58 de la Galería del Levante, Munich, 1972, con textos de Eckhard Neumann y otros.
37. Waetzoldt, op. cit., pág. 7.
38. Op. cit, pág. 6.
39. Wilhelm von Bode, «Die deutsche Kunsterziehung der Zukunft», en: *Der Tag - moderne illustrierte Zeitung,* Berlín, 8 de enero de 1920.
40. Wilhelm von Debschitz, «Meisterlehrwerkstätten - Ein neuer Typus der Kunstschulen», en: *Der Pelikan, Mitteilungen der Pelikan-Werke Hannover,* 9 (1920), pág. 9.
41. Theodor Fischer, «Für die deutsche Baukunst», en: *Flugschriften des Münchener Bundes,* 2 (1917), pág. 8.
42. Waetzoldt, op. cit., pág. 12.
43. Gropius, «Programm des Staatlichen Bauhauses in Weimar, 1919», en: Wingler, *Bauhaus,* op. cit., pág. 40.
44. Rudolf Bosselt, *Probleme der plastischen Kunst und des Kunstunterrichts,* Magdeburgo, 1919, pág. 8.
45. Fritz Hoeber, «Revolutionierung des Kunstunterrichts», en: *Die Neue Rundschau,* abril 1919, pág. 487.
46. Waetzoldt, op. cit., pág. 10.
47. Gropius, «Programm», op. cit., pág. 40.
48. Bode, op. cit.
49. Hoeber, op. cit., págs. 487 y ss, 490.
50. Waetzoldt, op. cit., pág. 12.
51. Fischer, op. cit., pág. 6.
52. Bruno Paul, «Erziehung der Künstler an Staatlichen Schulen», en: *Innendekoration* 30 (1919), pág. 348.
53. Gropius, «Manifest und Programm des Staatlichen Bauhauses in Weimar», op. cit., págs. 39 y ss.
54. Véase: Waetzoldt, op. cit., págs. 20 y ss.
55. Peter Behrens, «Reform der künstlerischen Erziehung», en: *Der Geist der neuen Volksgemeinschaft,* Berlín, 1919, págs. 95, 101.
56. Bode, op. cit.
57. Paul, op. cit., pág. 344.
58. Fritz Schumacher, *Die Reform der kunsttechnischen Erziehung* (= Deutscher Ausschuss für Erziehung und Unterricht t. 3), Leipzig, 1918, págs. 56, 64.
59. Op. cit., pág. 68. Schumacher parece haber considerado como ideal no sólo la escuela unificada de arte, sino también su integración en el contexto más amplio de «una organización a modo de escuela superior completa» en la línea de las actuales escuelas superiores conjuntas, para así evitar «el peligro de un desarrollo extraordinario apartado de la realidad» (pág. 68).
60. Véase: Bosselt, op. cit., pág. 14.
61. Schumacher, op. cit., pág. 54.
62. Waetzoldt, op. cit., págs. 25, 29.
63. Gropius, citado en: Schädlich, op. cit., pág. 298.
64. Bosselt, op. cit., págs. 12 y ss.
65. Hoeber, op. cit., pág. 493.
66. Waetzoldt, op. cit., págs. 18 y ss.
67. Schädlich, op. cit., pág. 302.
68. «Das Kunstprogramm des Kommissariats für Volksaufklärung in Russland», en: *Das Kunstblatt 1919* págs. 91-93.

69. Op. cit., pág. 91.
70. Gropius, «Manifest des Staatlichen Bauhauses in Weimar», op. cit., pág. 39.
71. Véase Christian Schädlich, «Die Moskauer Höheren künstlerisch-technischen Werkstätten und das Bauhaus», en: *Wissenschaftliche Zeitschrift der Hochschule für Architektur und Bauwesen Weimar,* 5/6 (1976) (número extraordinario del coloquio de la Bauhaus de Weimar, 1976), pág. 472.
72. «Kunstprogramm», op. cit., pág. 92.
73. Konstantin Umanskij, *Neue Kunst in Russland,* Potsdam-Munich, 1920, págs. 48 y ss.
74. Véase catálogo *Arbeitsrat für Kunst Berlin 1918-1921,* Berlín, 1980; la fecha exacta de la fundación del "Arbeitsrat" no ha podido ser determinada hasta ahora.
75. Véase Schädlich (1976), op. cit., págs. 474 y ss; por lo que respecta al papel de Ludwig Bähr como hombre de contacto entre Rusia y Alemania, véase también: Troels Andersen, «Some unpublished Letters by Kandinsky», en: *Artes* (Copenhague), t. 2, octubre 1966, págs. 90-110, especialmente pág. 101.
76. Véase Schädlich (1976), op. cit., pág. 474; L. K. Komarowa, «Die Architektur-Fakultät der Wchutemas und des Wchutein 1920-1930», en: *Wissenschaftliche Zeitschrift der Hochschule für Architektur und Bauwessen Weimar,* 4/5 (1979), pág. 319; Szymon Bojko, «Wchutemas», en: Catálogo *Die 20er Jahre in Osteuropa,* Galerie Gmurzynska, Colonia, 1975, pág. 20.
77. Véase WCHUTEMAS, en: *LEF* 2 (1923), pág. 174, citado en: Hubertus Gassner/Eckhart Gillen, *Zwischen Revolutionskunst und Sozialistischem Realismus,* Colonia, 1979, pág. 138.
78. Véase Komarowa, op. cit., pág. 320; el programa de pintura del nivel elemental de N. Udalzowa aparece reproducido en el catálogo *Die Kunstismen in Russland 1907-30,* Galerie Gmurzynska, Colonia, 1977, págs. 138-139.
79. Schädlich (1976), op. cit., pág. 473.
80. P. Nowizkij, «Die Zerschlagung der WCHUTEMAS», en: *Künstlerbrigade* 1 (1931), pág. 14, citado en: Gassner/Gillen, op. cit., pág. 171.
81. Para una información más precisa sobre el desarrollo de WCHUTEMAS/WCHUTEIN, véanse los interesantes documentos D 58 y D 84, en: Gassner/Gillen, op. cit., págs. 131-171.
82. Schädlich (1976), op. cit., pág. 475.
83. Hinnerk y Lou Scheper, «Offener Brief an die Schüler des WCHUTEIN, en: *Moskauer Rundschau* 4 (1930), citado en: Gassner/Gillen, op. cit., págs. 162 y ss.
84. Gropius, «Programm», en: Wingler, *Bauhaus,* op. cit., pág. 41.
85. Op. cit.
86. Gropius, «Brevier für Bauhäusler», en: Wingler, *Bauhaus,* op. cit., pág. 90, y: Gropius, «Die geistige Grundlage des Staatlichen Bauhauses in Weimar», en: Wingler, op. cit., pág. 91.
87. Gropius, citado en: Adalbert Behr, «Architekturtheoretische und kunstpädagogische Auffassungen von Walter Gropius in den zwanziger Jahren», en: *Wissenschaftliche Zeitschrift der Hochschule für Architektur und Bauwesen Weimar,* 6 (1968), pág. 611.
88. Esta cita procede de una investigación de Udo Müllges sobre Gerg Kerschensteiner, pero se puede aplicar también de manera muy precisa para Gropius; Udo Müllges, «Das literarische Erbe Georg Kerschensteiners und seine wissenschaftliche Aufnahme», en: *Die Deutsche Berufs- und Fachschule* 65 (1969), pág. 499.
89. Sobre esta digresión, véase: Fritz Blättner, *Geschichte der Pädagogik,* Heidelberg, 1966[12]; Albert Reble, *Geschichte der Pädagogik,* Stuttgart, 1965[8]; Willibald Russ, *Geschichte der Pädagogik,* Bad Heilbrunn, 1965[7].
90. Russ, op. cit., pág. 52.
91. Jean-Jacques Rousseau, *Emil oder über die Erziehung,* Paderborn, 1971 (UTB 115), págs. 193 y ss.
92. Véase Kurt Iven, *Die Industrie-Pädagogik des 18. Jahrhunderts,* Langensalza, 1929.
93. Erna Barschak, *Die Idee der Berufsbildung und ihre Einwirkung auf die Berufserziehung im Gewerbe,* Leipzig, 1929.
94. Russ, op. cit., pág. 153.
95. Op. cit., pág. 155.
96. «Satzungen des Staatlichen Bauhauses zu Weimar, Januar 1921», en: Wingler, *Bauhaus,* op. cit., pág. 54.
97. Behr, op. cit., pág. 612.
98. *Satzungen des Staatlichen Bauhauses,* 1921, op. cit., pág. 54.
99. Op. cit.
100. Giulio Carlo Argan, *Gropius und das Bauhaus,* Reinbek, 1962, pág. 32.
101. Gropius, «Idee und Aufbau des Staatlichen Bauhauses», en: Walter Gropius (ed.), *Staatliches Bauhaus Weimar 1919-1923,* Weimar-Munich, 1923, pág. 10.
102. Citado en: Wingler, *Bauhaus,* op. cit., pág. 113.
103. Op. cit.
104. Op. cit., pág. 119.
105. Op. cit., pág. 133.
106. Véase op. cit., págs. 151 y ss.
107. Véase el programa pedagógico del ingeniero de construcción Alcar Rudelt, op. cit., pág. 159.
108. Hannes Meyer, «Bauhaus Dessau. Erfahrungen einer polytechnischen Erziehung», en: Lena Meyer-Bergner (ed.), *Hannes Meyer, Bauen und Gesellschaft - Schriften, Briefe, Projekte,* Dresde, 1980, pág. 79.
109. Carta de Hannes Meyer a Gropius de fecha 16 de febrero de 1927, en: Meyer, *Bauen und Gesellschaft,* op. cit., pág. 44.
110. *Satzungen Bauhaus Dessau, Faltblett, 1930* (Bauhaus-Archiv Berlin).
111. *Bauhaus Berlin, Faltblatt, 1932* (Bauhaus-Archiv Berlin).
112. Op. cit.

Capítulo 5

Exposiciones individualizadas de las concepciones pedagógicas de la Bauhaus

Sólo es posible alcanzar una imagen diferenciada, desde el punto de vista metodológico y didáctico, de lo que aquí se conoce bajo el concepto de "pedagogía de la Bauhaus", cuando el nivel del análisis global se desprende de relaciones entremezcladas, tendencias paralelas y líneas de desarrollo interno del instituto y se desciende al análisis detallado, esto es, cuando se profundiza en la exposición individualizada de la práctica pedagógica de los artistas que enseñaban en la Bauhaus. Con ello se verá con más claridad que hasta ahora el hecho de que la pedagogía de la Bauhaus es algo más que un producto monolítico, un sistema coherente herméticamente cerrado; es algo tan diverso como diferentes entre sí eran todos los que impartían enseñanza en la Bauhaus. Esto no se refiere en modo alguno solamente a matices en cuanto a la elección del método y a las decisiones sobre el contenido, sino también a las diferencias en puntos tan importantes como la conformidad con los objetivos fundamentales de la Bauhaus (desde la síntesis artística y social hasta la educación de un "nuevo" hombre para una "nueva" sociedad) y la capacidad y disposición para su realización pedagógica.

El objetivo de este capítulo no es hacer una relación enciclopédica de las actividades pedagógicas de cada uno de los que enseñaban en la Bauhaus —los maestros artesanos y de la forma profesionales así como el profesorado auxiliar y los encargados de curso invitados—, sino efectuar el estudio de aquellas instancias docentes y educativas estratégicas del instituto que eran fundamentales para la comunicación y el entendimiento de los miembros de la Bauhaus. Con ello queremos referirnos a los *cursos obligatorios* para todos los estudiantes, sean los que precedían en el tiempo a la formación especializada en un taller (curso preliminar), sean los que tenían lugar en paralelo con la instrucción en los oficios en el sentido de un "estudio de la forma" en profundidad. Esto significa que renunciamos a efectuar un estudio sistemático de la enseñanza en los talleres, que como es sabido caía de forma creciente en la dependencia de la economía (a excepción del período de la dirección de Mies van der Rohe), al igual que queda excluida una exposición de la enseñanza de la arquitectura impartida por Gropius, Hannes Meyer, Hilberseimer y Mies van der Rohe, entre otros, y que ejerció gran influencia en la Bauhaus. Los problemas de la formación en talleres sólo serán tomados aquí en consideración en la medida en que lo sean los respectivos profesores: artistas que hayan dirigido los cursos obligatorios, al tiempo que desempeñaban cometidos didácticos en el área de los talleres.

Como ya se ha señalado, el punto central de los siguientes estudios individualizados consiste en la enseñanza obligatoria de la Bauhaus. En primer lugar se tratará el curso preliminar bajo Johannes Itten (1919-1923), Laszlo Moholy-Nagy (1923-1928) y Josef Albers (1923-1933). A continuación se estudiarán detenidamente las manifestaciones de la teoría de la creación, complementarias del curso preliminar y más teóricas, de Wassily Kandinsky (1922-1933) y Paul Klee (1921-1931), así como los cursos obligatorios de Oskar Schlemmer (dibujo de figuras y enseñanza sobre "El hombre", 1927-1929) y de Joost Schmidt (escritura, fundamentos creativos, 1925-

1932). Se va a prescindir de exponer la "enseñanza de la armonía", de carácter metafísico, basada en las sincronizaciones de tono, color y forma e impartida entre 1921 y 1925 por Gertrud Grunow, ya que su carácter representativo para la pedagogía de la Bauhaus y la realización de objetivos de la Bauhaus como escuela se encuentra actualmente en entredicho.

«Los maestros enseñan lo que realizan», escribió Vilmos Huszar en 1922 en su crítica a la Bauhaus (citada extensamente en el capítulo 3.2). Todo lo que tenía de descarnada aquella crítica lo tiene de justo esta sentencia. En efecto, lo que aquí englobamos como pedagogía de la Bauhaus, sólo en parte procede del debate general pedagógico de la época (quizá de la pedagogía reformista), ya que dependía de forma importante de la correspondiente "teoría artística" y la práctica creadora de los citados profesores-artistas. Así, será imprescindible discutir de manera relativamente detallada sus ideas sobre arte y su actividad artística para de esta manera poder llegar a una evaluación adecuada de su enseñanza en la Bauhaus.

5.1 Johannes Itten (1888-1967)

5.1.1 "Mi curso preliminar en la Bauhaus"

El curso preliminar de la Bauhaus, en cierto modo la columna vertebral de la pedagogía de la Bauhaus, fue implantado en octubre de 1919, esto es, medio año después de la creación del instituto, y por iniciativa de Johannes Itten, a quien Gropius había conocido en Viena por mediación de su mujer Alma Mahler-Gropius y al que poco después había llamado a la Bauhaus.

En su teoría de la creación y de las formas "Mein Vorkurs am Bauhaus" (Mi curso preliminar en la Bauhaus) escribe Johannes Itten en 1963 que el objetivo primordial del curso preliminar había sido

> acoger de forma provisional por un semestre a todos los alumnos que mostraban un interés artístico. El nombre de curso preliminar ni designaba inicialmente una materia de enseñanza especial ni significaba un nuevo método educativo [1].

Durante la fase fundacional de la Bauhaus, Itten era, junto con Gropius, la personalidad más destacada. El hecho de que no sólo dirigiera el curso preliminar sino que al mismo tiempo estuviera al frente de varios talleres como maestro de la forma le confirió en varias ocasiones una plenitud de poderes que le permitió convertirse en director informal, encubierto, de la Bauhaus, toda vez que Gropius estaba ocupado plenamente con el trabajo de organización y con encargos privados. A pesar de que Itten no estaba conforme en modo alguno con los objetivos sociales y estéticos de Gropius —los estatutos de enero de 1921, que se vieron marcados de una manera decisiva por Itten, no mencionan en ningún punto la concepción inicial de Gropius de un arte unificado, oponiéndose también Itten negativamente a la idea de la utilización de lo artístico con fines extraartísticos ("diseño") (véase capítulo 5.1.7)—, el establecimiento del curso preliminar de la Bauhaus era y es *el* mérito pedagógico de este artista. A este respecto, Reyner Banham apunta que el cursor preliminar implantado por Itten alcanzó tal notabilidad que se solía «considerar generalmente como la sustancia del "método de la Bauhaus"» [2], una observación cuya relativización constituye uno de los objetivos del presente libro. Otto Stelzer ha caracterizado como sigue el valor del curso preliminar —y con ello el de Itten— para la Bauhaus: «La idea de las clases preliminares resume el conjunto de la pedagogía de la Bauhaus. El cuestionamiento de la importancia de esta realización dentro de la Bauhaus es equivalente al de la propia finalidad unificadora del instituto. La idea del curso preliminar sobrevivió. Penetró en las clases de arte de los institutos de segunda enseñanza, de las academias de arte, de las escuelas técnicas superiores» [3]. Cabe señalar también su influencia en las antiguas escuelas de artes industriales, las actuales escuelas técnicas superiores para la creación, en la enseñanza de oficios en las escuelas generales y en la enseñanza creativa en las escuelas profesionales (especialmente en escuelas profesionales de segunda enseñanza y escuelas de formación profesional). Pero no sólo nos interesa examinar la supervivencia del curso preliminar como institución (como "clase preliminar", "estudio preliminar", "estudio básico", "semestre preliminar", entre

otros), sino que también hay que registrar el hecho de que, en cuanto a contenido, son elementos del curso preliminar implantado por Itten los que —más o menos reflejados— aparecen en los planes oficiales de estudios de las escuelas generales y profesionales y los que perviven en los llamados "planes de estudio furtivos", mientras que apenas hubo recepción en las clases escolares de arte y de creación de nuestro país del concepto didáctico de Albers y del de Moholy-Nagy. (Una excepción la constituye la "Gestantungslehre", enseñanza creativa, aparecida en 1932, de Alfred Ehrhardt, que en gran parte constituye un trasplante formal de la «Werklichen Formunterricht» —enseñanza profesional de la forma— de Albers, a las clases de arte de las escuelas generales, aunque también presenta partículas de otros profesores de la Bauhaus, como, por ejemplo, Kandinsky; véase capítulo 6.)

La institución del curso preliminar como un primer grado de la formación artística no fue un descubrimiento de la Bauhaus o particularmente de Johannes Itten, sino que, como ya hemos visto, procede del siglo XIX, y a comienzos del siglo XX fue enérgicamente postulada por numerosos reformistas de las escuelas de arte. El hecho de que el curso preliminar de la Bauhaus alcanzara esa legendaria notabilidad frente a otras clases similares en otras escuelas de bellas artes o de artes y oficios, notabilidad que actualmente posee por todas partes, está íntimamente ligado a la personalidad de Johannes Itten, quien, sobre la base de su doble cualificación de profesor armado de conceptos pedagógicos progresistas y de artista de vanguardia, consiguió imprimir a la pedagogía de la Bauhaus en la fase fundacional del instituto un perfil inconfundible y voluntarioso.

5.1.2 Apuntes sobre la socialización artístico-pedagógica

Nacido en 1888 en Suiza, en las cercanías de Berna, Johannes Itten asistió entre 1904 y 1908 a la escuela de magisterio de Berna con el fin de convertirse en profesor de primera enseñanza. Al mirar hacia atrás, escribe:

> Cuando en 1908 di mi primera clase como maestro de primera enseñanza en un pueblo de Berna, intenté huir de todo aquello que pudiera herir la inocente inseguridad de los niños. Casi de forma instintiva reconocí que cada crítica y cada corrección actúa de manera ofensiva y destructiva sobre la confianza en uno mismo, que el estímulo y el reconocimiento del trabajo realizado favorece el desarrollo de las fuerzas [4].

Dentro de este método educativo, inusitado en aquellos tiempos, se entiende el hecho de que Itten nunca señalara las faltas en los cuadernos de sus alumnos, dado que consideraba las correcciones como una desproporcionada injerencia en la personalidad de éstos; por el contrario, solía discutir las faltas con el conjunto de la clase. Tanto en su ulterior actividad docente en la Bauhaus como en otras escuelas de bellas artes, Itten permaneció fiel a este principio de absoluto respeto a la individualidad del estudiante —un principio pedagógico reformista que aprendió en la escuela de magisterio de Berna (sobre la influencia de la pedagogía reformista, véase capítulo 5.1.6).

En octubre de 1909 Itten comenzó a estudiar arte en la escuela superior de bellas artes de Ginebra, pero le desilusionó tanto la enseñanza académica, la cual se oponía diametralmente a sus propios conceptos pedagógicos, que al cabo de un semestre se volvió a Berna para formarse allí como profesor de segunda enseñanza en las materias de matemáticas, física y química. Tras el examen de profesor, decidió, bajo la impresión del arte del Blaue Reiter y del cubismo, que había conocido durante largos viajes por Alemania, Holanda y Francia (entre otros, en la exposición Sonderbund en Colonia y en la de Kandinsky en Munich),

> renunciar a la profesión de maestro y convertirse en pintor. Por fin creía saber lo que quería y volví a Ginebra por segunda vez. En un curso del profesor Gilliard aprendí algo decisivo; él me familiarizó con los elementos geométricos de las formas y sus contrastes [5].

En otro punto Itten precisa que «estos ejercicios de contrastes con los elementos cuadrado, círculo, triángulo, constituyeron una introducción a mis creaciones abstractas de los años 1915-1919» [6]. En relación con su opinión sobre la cuestión, discutida y en parte controvertida en la Bauhaus, de

la enseñabilidad del arte, es muy interesante una carta de Itten a Gilliard en el año 1914; en ella escribía que consideraba óptimo el método de enseñanza de su profesor de Ginebra porque «presenta algo fundamental, que debería conocer todo artista, ya que Vd. (Gilliard-R. W.) enseña los elementos, la base para todo trabajo artístico» [7].

En 1913 Itten marcha a Stuttgart para estudiar en la academia con *Adolf Hölzel* (1853-1934), pero no fue admitido por la comisión de ingreso, y tuvo que conformarse en un principio con recibir clases de una alumna de Hölzel, *Ida Kerkovius* —como Hölzel era profesor de la academia, no podía impartir clases particulares—. Con ella conoció Itten los rasgos fundamentales de la enseñanza de Hölzel, pero pronto se había de permutar la relación profesor-alumno, ya que Ida Kerkovius asistió siendo cuadragenaria al curso preliminar de Itten en la Bauhaus. No hay duda de que de la enseñanza de Hölzel emanaron hacia Itten influencias decisivas, fundamentalmente artísticas y pedagógicas. Así, Itten recibió de Hölzel, de este «vanguardista circunspecto», que con sus composiciones abstractas se ha convertido en un innovador todavía insuficientemente apreciado del arte del siglo XX, conocimientos básicos sobre el proceso de creación artística, entendido como aplicación de "leyes plásticas objetivas" a la articulación simultánea de sensaciones subjetivas, o, como el propio Hölzel formuló con respecto al color: «La coloración es un problema de aritmética regulado por sentimientos» [9]. Éste no es el lugar para tratar la enseñanza de Hölzel. Sin embargo, con el fin de clarificar los antecedentes de las clases de Itten en la Bauhaus (y posteriormente) señalaremos solamente los siguientes puntos:

1. Itten estudió con Hölzel de forma intensiva las *teorías de los colores* «de Goethe, Bezold, Chevreul y del propio Hölzel, así como los círculos cromáticos desarrollados por ellos» [10]; se centró de manera especial sobre la teoría de Hölzel del contraste de los colores, la cual a su vez se remonta a Goethe.

2. Una gran influencia tuvieron las investigaciones de Hölzel sobre el problema del *claroscuro* así como sus *análisis de antiguos maestros,* que debían llevar a los estudiantes a conocer la manera normal de realización de obras de arte más antiguas.

3. Los años 1913-1916, exactamente los años en que Itten estuvo en Stuttgart, fueron para Hölzel un período de experimentación intensiva. Con papeles rotos y retales [11] formó collages abstractos que estimularon a Itten a realizar experimentos similares. En relación con ello, Itten escribe en 1914 en el diario:

> Sobre el pegar. Yo dibujo (pego) con papel una realidad sobre la superficie. Y lo hago de tal manera que la distribución de la masa se realiza según nuestra sensación... Si reproduzco esto que he pegado con los medios de un pintor, esto es, con colores, recibe un mayor realismo, como algo armónico. El profesor Hölzel copia todos los detalles del cuadro pegado y obtiene con ello algo vivo, que sorprende [12].

Como se verá, estos *montajes de material* y ejercicios para su traslado gráfico y/o pictórico jugaron un importante papel en la posterior enseñanza de Itten.

4. Del mismo modo parecen haber sido muy influyentes los *ejercicios gimnásticos* que Hölzel realizaba regularmente [13] y que Itten introdujo en la Bauhaus para relajación de los alumnos, para el desarrollo motor de su cuerpo y como complemento a los estudios de ritmo. También hay que señalar el estímulo por parte de Hölzel hacia el *dibujo automático.* Itten comenta que una vez Hölzel exhortó a los estudiantes en el dibujo de desnudos,

> a dibujar una figura desnuda de un solo trazo, como lo había hecho Rodin. Era inaudito el hecho de que un profesor de la academia de aquellos tiempos animara a sus alumnos a dibujar a base de un automatismo rítmico, y sus colegas estaban escandalizados [14].

Con esto quedan enumerados algunos importantes conceptos —pero no todos— del ulterior curso preliminar de Itten en la Bauhaus.

Después de haber dado clases particulares en Stuttgart por recomendación de Hölzel, se marchó en 1916 a Viena respondiendo a la invitación de una de sus alumnas, y allí abrió una escuela privada de arte para asegurarse la subsistencia. Aquí tuvo ocasión de probar, modificar y ampliar los experimentos hechos con Gilliard y Hölzel en relación con trabajos artísticos propios y con la práctica pedagógica.

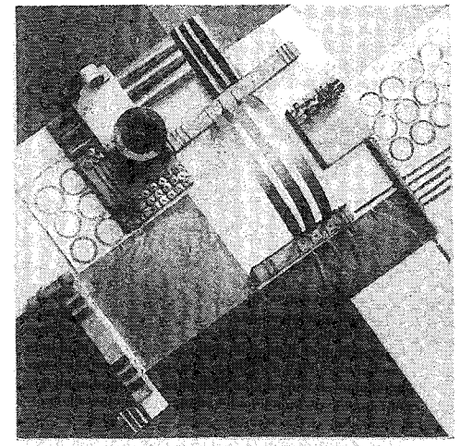
Se trabajó sin descanso sobre formas geométricas y rítmicas, problemas de la proporción y de la composición plástica expresiva. Como novedad se encontraban los trabajos con texturas y la elaboración de las formas subjetivas. Junto a la enseñanza de los contrastes polares, los ejercicios para la relajación y concentración de los alumnos tuvieron resultados sorprendentes. Reconocí el automatismo creador como uno de los factores más importantes del trabajo artístico. Yo mismo trabajé en cuadros geométrico-abstractos que se basaban en esmeradas construcciones plásticas [15].

Los años de Viena significaron para Itten, como artista y como profesor, años de maduración; al final de este período su concepto pedagógico estaba tan perfilado y consolidado que en 1919 lo pudo introducir íntegramente en la Bauhaus. De aquí en adelante será escasa la información sobre el período vienés. El mismo Itten dice que en Viena había estado «completamente aislado» y que no había tenido contacto alguno con «otros pintores con las mismas aspiraciones», pero sí con los compositores Arnold Schönberg, Alban Berg y Josef Matthias Hauer, que trabajaban todos en composiciones dodecafónicas, y con el arquitecto Adolf Loos [16].

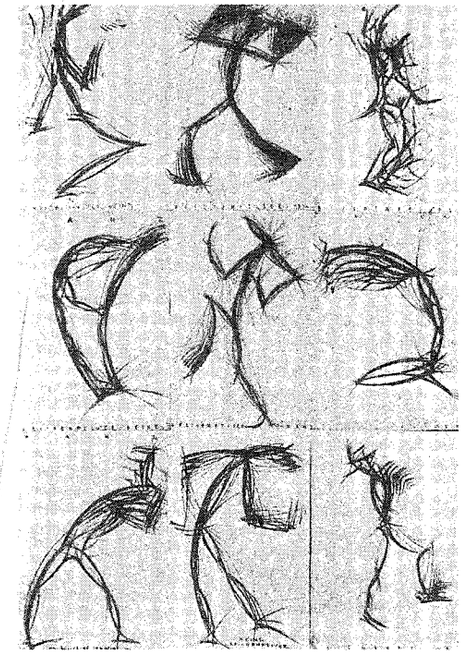
Cabe destacar aquí especialmente el contacto con *Josef Matthias Hauer* (1883-1959), ya que ambos, Itten y Hauer, estaban interesados en la investigación de las relaciones entre la música y el color (un problema que había ocupado ampliamente a otros artistas, entre ellos también a Kandinsky), remitiéndose Hauer al "círculo de expresión" de doce partes de Itten [17]. (La propia teoría de los colores de Itten, que no apareció hasta 1961 bajo el título de "Arte del color", está a su vez llena de analogías y alusiones musicales).

Adolf Loos (1870-1933), autor de la famosa obra *Ornament und Verbrechen* (Ornamento y Crimen), cuya influencia en la Bauhaus apenas ha sido estudiada hasta ahora, no sólo organizó en 1919 una exposición de Itten (según la opinión de este último artista, la primera exposición de arte no figurativo celebrada en la capital austriaca)[18], sino que también menciona el nombre de Itten en su obra, publicada el mismo año, *Richtlinien für ein Kunstamt* (Orientaciones generales para un oficio del arte), que se ocupa de la reforma de la empresa artística después del derrocamiento de la monarquía danubiana. En ella aboga por la "nueva" educación artística: «Las clases de dibujo deben servir solamente como medio para un fin. Este fin es el aguzamiento de los sentidos. La base es el arte del pintor Itten» [19]: esto es un indicio de que ya entonces Itten gozaba de un alto prestigio, al menos en círculos informados, como pedagogo del arte.

Es interesante señalar que si en estas "orientaciones generales" aparece el nombre de Itten, no sucede otro tanto con el de *Franz Cizek* (1865-1946). Por entonces ya había adquirido amplia resonancia por su escuela privada fundada en Viena en 1897 y por su clase de «arte joven» integrada en 1904 en la escuela de artes y oficios. «¡No en señar nada, no aprender nada! ¡Dejar crecer en las propias raíces!» [20] o «¡Educación de la escuela!» [21] rezaba, entre otras, sus máximas pedagógicas, con las que causó sensación y halló la aprobación en 1908 en Londres, en 1912 en el día de educación artística de Dresden, en 1914 en Colonia y posteriormente en otros lugares. A algunos educadores de aquellos días les parecieron revolucionarios los métodos pedagógicos de Cizek, porque no permitía dibujar objetos muertos a la manera académica estéril, sino que dejaba a los niños «pintar espontáneamente» [22], confeccionar collages de papel y trabajar de manera experimental con los materiales más diversos, pero sobre todo porque nunca corregía durante el proceso del trabajo, ni incluso al ver el resultado final. Junto a sus cursos de arte joven, Cizek daba también cursos en la escuela de artes y oficios sobre «teoría ornamental de las formas» [23], en los que llevaba a la práctica los principios pedagógicos citados en colaboración con un «material escolar más madurado» [24]. Aquí se crearon, además de trabajos prácticos como diseños de papeles pintados, modelos de arquitectura y plástica ornamental en relieve, estudios libres rítmicos y expresivos, constituyendo todo ello una interesante amalgama de tendencias cubistas, expresionistas, futuristas y constructivistas. En una recesión del año 1921 dice así: «Lo formal y lo artesanal se desarrolla aquí no a partir del aspecto, sino de la *vivencia interior,* el alumno aprende a crear espontáneamente sentimientos abstractos y sensaciones indefinibles como colores, ruidos, etc. Lo que en un principio —una vez despertado— se consigue como expresión personal, de



27. Cuadro de materiales de la alumna de Cizek Erika Giovanna Klien, 1924 (véase también, para el curso preliminar de Itten, la fig. 38).



28. Hojas de estudio con «ritmos ornamentales en movimiento» del alumno de Cizek Heinz Reichenfelser, tomado de Rochowanski, *Der Formwille der Zeit in der angewandten Kunst,* Viena, 1922, pág. 43 (para comparar del curso preliminar de Itten fig. 43).

forma libre y sin dificultades según leyes pictóricas y plásticas, es elevado en estado perfeccionado a una forma plana o tridimensional. Aquí aparece como el problema verdadero de la escuela la creación pictórica o plástica de movimientos observados (Cinetismo)» [25]... (Cursiva-R. W.). El autor de la recensión considera que la significación pedagógica de la clase de Cizek reside en que «estimula la experimentación y la creación espontánea y reconoce la artesanía y la forma no como algo rígido, transferible, sino como algo vivo, que se consigue de lo nuevo y que cuenta con algo válido para cada tiempo y cada individuo» [26].

Surge la pregunta de qué tiene todo esto que ver con Itten y su curso preliminar de la Bauhaus. En la bibliografía relativa a la Bauhaus se encuentra sin excepción la afirmación de que el curso preliminar de Itten se basaba fundamentalmente en lo que realizaba Cizek en Viena. Así, Wingler opina que en «el curso elemental de Itten, el núcleo esencial estaba formado por estudios inspirados en Cizek» [27], y Sibylle Zrost habla incluso de que Itten «estaba ligado a las ideas pedagógico-artísticas de su antiguo profesor Cizek» [29]. La alusión de Itten de que antiguos alumnos de Cizek se habían sentido en su escuela de arte privada «como en su propia casa» [30], se debe remitir en todo caso a principios pedagógicos comunes basados en la pedagogía reformista, y pretender establecer una dependencia de Itten con respecto a Cizek sobre la base de semejanzas formales entre trabajos de alumnos de ambos profesores parece muy aventurado. En efecto, todo lo que se conoce hasta ahora de la clase de Cizek y lo que muestra determinadas coincidencias formales con trabajos de los alumnos de Itten en Viena y Weimar (estudios del ritmo, montajes de material y similares) parece haberse creado en los años 1920-1924 [31], esto es, después de que Itten hubiera abandonado Viena (figuras 27 y 28). Por su parte, Itten había

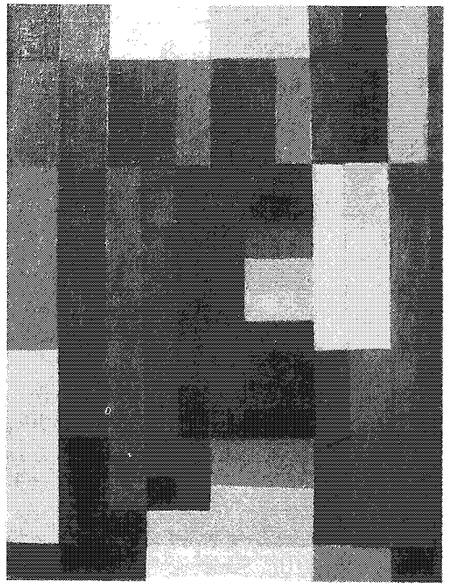
expuesto en Viena en 1919 trabajos de sus alumnos, de tal manera que hipotéticamente cabe la posibilidad incluso de que Cizek incurriera en una cierta dependencia de Itten (lo que explicaría por qué Loos cita a Itten en sus "Orientaciones generales" y no a Cizek). En la imposibilidad de aclarar esta difícil cuestión de forma concluyente, se podría resumir, en contra de la versión corriente, que para comprender los fundamentos del curso preliminar de la Bauhaus no se necesita a Cizek como "eslabón" o como "ayuda de transición", máxime cuando se tienen en cuenta el desarrollo artístico independiente de Cizek y las experiencias creativas de Hölzel y las propias de Itten, más allá de las de Hölzel, y con desarrollo artístico totalmente independiente de Cizek, en los años anteriores a su llamamiento a la Bauhaus [32].

5.1.3 La obra juvenil de Itten

Antes de profundizar en las ideas pedagógicas de Johannes Itten y especialmente en su curso preliminar de la Bauhaus, una mirada a su obra juvenil debe contribuir a fijar el horizonte sobre el que se desarrolló su enseñanza artística. Sin embargo, no se trata de hacer una relación cronológica completa de la evolución de las obras del artista, ni tampoco de realizar un análisis individual de las mismas, sino que se trata de llamar la atención sobre algunos problemas artísticos básicos en la obra juvenil de Itten. Esta obra juvenil oscila —como toda su obra artística— entre tendencias figurativas y constructivo-no figurativas.

Los cuadros figurativos anteriores a 1912 pueden ser pasados por alto. Cuando en 1913 Itten llega a Stuttgart hasta Hölzel llevaba «en su equipaje artístico... algo esencial: primero, la superación del arte simbólico-expresivo de Ferdinand Hodler, después la vivencia decisiva del cubismo primario, que para él y sus compañeros (sobre todo los alumnos de Hölzel y el posteriormente maestro de la Bauhaus Oskar Schlemmer-R. W.) constituyó la verdadera entrada en la pintura» [33] (ejemplo: casa con escalera, 1912, Ref. 21) [34].

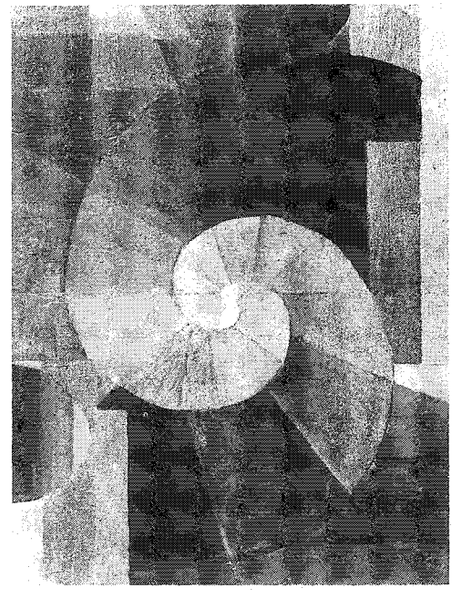
Hacia finales de su período estudiantil en Stuttgart realizó las primeras composiciones puramente abstracto-geométricas, que, a diferencia de los



29. Johannes Itten: *Horizontal-vertical,* 1915, óleo sobre lienzo, 80 x 60 cm. Donación Annemarie y Victor Loeb, Museo de Arte de Berna (Ref. 97).

tonos gris-marrón hasta entonces dominantes y provinientes del cubismo analítico, se caracterizaban por una fuerte coloración y presentaban un reflejo directo de su preocupación, estimulada por Hölzel, por la teoría de los colores (por ejemplo, *Horizontal-vertical,* 1915, Ref. 97, figura 29; *El encuentro,* 1916, Ref. 101, figura 30). En su artículo "Fragmentarisches" (Fragmentario), escrito en 1916 para la breve publicación *Hölzel und sein Kreis* (Hölzel y su círculo), apunta Itten:

> La forma más comprensible y definible es la geométrica, cuyos elementos básicos son el círculo, el cuadrado y el triángulo. En estos elementos de la forma encuentra su origen toda forma posible. Visible para el que ve, invisible para el que no ve nada.
>
> La forma es también color. Sin color no hay forma, sin forma no hay color. Forma y color son una misma cosa. Los colores del espectro son los más comprensibles. En ellos tiene su origen todo posible color. Visible al que ve – invisible al que no ve...
>
> Las formas geométricas, los colores del espectro son



30. Johannes Itten: *El encuentro,* 1916, óleo sobre lienzo, 105 × 8 cm. Kunsthaus, Zurich (Ref. 101).

> los medios de presentación de una obra expresiva más sencillos y sensibles, y por ello más fuertes y delicados [35].

La preocupación por las posibilidades plásticas de las *formas geométricas básicas* y de los *colores del espectro* se extiende de forma continuada a lo largo de las obras de la vida de Itten; es especialmente significativa en las obras juvenil y tardía del artista, mientras que en su fase intermedia Itten se dedicó más a paisajes y a problemas de estilización de objetos [36].

Paralelamente a sus primeras composiciones abstractas y rítmicas (que además fueron expuestas en 1916 por Herwarth Walden en "Sturm" en Berlín), y en parte también a continuación, Itten creó una serie de trabajos que quedaron ligados al objeto. Se trata de un cubismo coloreado y expresivo (si es que semejantes caracterizaciones esquemáticas tienen un valor de testimonio), así por ejemplo *El cantor de Bach* de 1915 (Ref. 65, figura 31), la *Torre roja* de 1918 (Ref. 121, figura 32) o *La última guardia,* también de 1918 (Ref. 137). Willy Rotzler ha llamado la atención insistentemente sobre la independencia de esta evolución con respecto a Hölzel. Sobre *El cantor de Bach* escribe: «Muy particulares son los principios de composición, esto es, la aplicación dialéctica rica en contrastes de formas rectangulares y circulares con una rítmica acentuada; también es particular finalmente la coloración por medio de efectos de contraste, de oscilaciones simultáneas» [37]. Y Rotzler resume como sigue la fase que discurre entre 1915 y 1918: «Característica común es una

31. Johannes Itten: *El cantor de Bach* (Helge Lindberg), 1915, óleo sobre lienzo, 155 x 95 cm. Legado Itten (Ref. 65).

32. *La torre roja,* 1918, óleo sobre lienzo, 140 × 100 cm. Legado Itten, (Ref. 121).

disposición rítmica de la imagen, en la cual las diagonales y los arcos de los círculos producen un todo dinámico. El color está... ricamente orquestado y con un efecto en profundidad. El carácter vitalista y expresivo de todos estos cuadros induce a designarlos como "futuro-cubistas"... Con Itten... un empuje rítmico inunda las formas prismáticas, circulares, en espiral. Con frecuencia aparecen juntos movimientos de las formas totalmente opuestos» [38].

Claramente animado por Hölzel (véase más arriba), y años antes de que los surrealistas elevaran a la categoría de programa el "automatismo psíquico", Itten consideró digno de ser examinado el significado del «automatismo creador» como uno de los más importantes «factores de la creación artística» [39]. Esto lo demuestran sobre todo aquellas hojas de las obras gráficas juveniles del artista que, en contraposición con los estudios de composición construidos de manera relativamente rígida, llevan el carácter de psicogramas, de espontáneos «borradores de valores de sentimientos» [40], aspecto éste digno de mención con respecto al comportamiento de Itten en el curso preliminar de la Bauhaus.

Casi todos los trabajos realizados por Itten entre los años 1915 y 1919-1920 —cuadros, gráficos, esculturas— se caracterizan por un marcado *momento del movimiento* y una fuerte *dinámica*. El artista no trata de seguir un modelo futurista para la exposición de un movimiento exterior, sino que —al igual que Klee (cap. 5.5.4)— se trata de la manifestación plástica de un principio vital y creador importante para él. Así, Itten escribe en 1921:

> Todo lo vivo se manifiesta al hombre por medio del movimiento. Todo lo vivo se revela en formas. Así, toda forma es movimiento y todo movimiento se manifiesta en forma. Las formas son el envase del movimiento y los movimientos el ser de la forma...
>
> Cada punto, cada línea, cada superficie, cada sombra, cada luz y cada color son formas nacidas del movimiento, que a su vez producen también movimiento... Si yo quiero ver una línea, tengo que mover la mano conforme a la línea, o si no debo seguir la línea con mis sentidos, esto es, moverme anímicamente. Por último, me puedo imaginar una línea, verla, para lo cual he movido mi espíritu.
>
> Estos son tres grados diferentes de movimiento. Si dibujo la línea con la mano, me muevo físicamente, y éste es el primer grado del movimiento. Si trazo una línea con el sentido, me encuentro en el segundo grado, en el grado anímico. Cuando me imagino espiritualmente la línea, aparece el tercer grado, el espiritual, del movimiento...
>
> Ante mí se encuentra un cardo. Mis nervios motores experimentan un movimiento desgarrador, brusco. Mis sentidos, el tacto y la vista, conciben la cortante agudeza de su forma y mi espíritu contempla su aspecto...
>
> Sin más, es comprensible que la forma dibujada de un cardo sólo puede ser correcta cuando el movimiento de mi mano, mis ojos, mi espíritu, corresponde exactamente a la forma puntiaguda, punzante, dolorosa del cardo. Esto quiere decir:
>
> El carácter de movimiento es igual al carácter de forma. Esto es el tema principal de toda nuestra investigación [41].

De esta manera nos encontramos en el centro de la filosofía y la pedagogía del arte de Johannes Itten: la relación concebida como identidad entre movimiento y forma, la conexión de cuerpo, alma y espíritu, con la acentuación de lo emocional ante lo intelectual, conceptos todos éstos básicos en el curso preliminar impartido por Itten.

5.1.4 Propósitos pedagógicos básicos

Itten empezó su actividad en la Bauhaus en una época en que las normas morales y sociales tradicionales habían perdido valor debido a la guerra y los acontecimientos de la postguerra, una época «de profundo desgarramiento» (Gropius), una época de desorientación general, en la que los estudiantes de la Bauhaus tendían más bien a discutir, debatir y politizar que al trabajo artístico-artesanal, en la que —como apuntó Schlemmer— «los alumnos tenían poca ilusión por un oficio material» [42]. En esta época de dificultades exteriores Itten consiguió, con su alta aplicación personal, habilidad pedagógica y rígida disciplina, motivar a los estudiantes recién entrados en la Bauhaus (entre ellos sus 14 alumnos vieneses que le habían seguido hasta Weimar) para realizar una confrontación fructífera con problemas elementales de la forma y el color, pero sobre todo una confrontación con su propio yo. (Schlemmer escribió en 1921 que «los polos de reposo del caos de los alumnos eran los profesores» y que Itten estaba dispuesto a vencer este caos «con una dictadura hasta la desconsideración y la pedantería doc-

trinaria» [43]; sin embargo, a mediados de 1922 le reconoce como el «de más talento pedagógico» y como «marcado talento dirigente» [44]).

Según opinión del propio Itten, el curso preliminar debería cumplir tres funciones:

1. Liberar las fuerzas creadoras y con ello la capacidad artística de los estudiantes. Las vivencias y conocimientos propios deberían llevar a trabajos originales. Los alumnos deberían liberarse paulatinamente de todo convencionalismo muerto y animarse a su propio trabajo.
2. Facilitar la elección de profesión por parte de los estudiantes. Para ello son de gran ayuda las prácticas con materiales y texturas. Cada alumno descubre en poco tiempo qué material le gusta, si es la madera, el metal, el cristal, la piedra, el barro o el hilado lo que le induce a la actividad creadora...
3. Con vistas a sus futuras profesiones artísticas, se deberían facilitar a los estudiantes las leyes fundamentales de la creación plástica. Las leyes de la forma y del color abrían a los estudiantes el mundo de lo objetivo. En el transcurso del trabajo se podía penetrar de muchas maneras en los problemas subjetivos y objetivos de la forma y el color.

Para mí era importante, al impartir la enseñanza de los medios descriptivos artísticos, el que los distintos temperamentos y talentos individuales se sintieran interesados. Sólo así se podía crear la atmósfera artística necesaria para los trabajos originales. Los trabajos debían ser "auténticos"...[45].

En las siguientes manifestaciones, del año 1930, se ven los objetivos pedagógicos de Itten más claramente que en las citas mencionadas hasta ahora:

En un principio, mi clase no tenía fijado un objetivo externo. El hombre mismo como ser en construcción, susceptible de evolución, me pareció una obligación de mis esfuerzos pedagógicos. Evolución sensorial, incremento de la facultad mental y de la vivencia anímica. Los medios para un profesor consciente de su responsabilidad pedagógica son el relajamiento y la instrucción de los órganos y funciones corporales [46].

Estas frases expresan claramente las pretensiones pedagógicas globales de Itten, que van más allá de una mera formación artística profesional. Así, el curso preliminar no se entendía en el sentido de una mediación de habilidades gráficas básicas que eran adquiridas en la formación habitual en las academias, sobre todo mediante la copia de vaciado en yeso, sino que se entendía como una preparación que contemplaba al hombre como una unidad físico-anímico-espiritual, esto es, en el sentido de una *enseñanza de conjunto,* por emplear un término del diferente e insólito análisis de Till Neu sobre la pedagogía de Itten [47].

5.1.5. La enseñanza

Existen una serie de problemas que dificultan una reconstrucción fidedigna de la enseñanza de Itten en la Bauhaus, y de ellos apuntaremos solamente dos:

1. Si bien el libro *Staatliches Bauhaus Weimar 1919-1923,* publicado por Walter Gropius en 1923 poco después de la salida de Itten de la Bauhaus, presenta numerosas ilustraciones de la enseñanza de Itten, en él el nombre de dicho artista aparece extraordinariamente infrarrepresentado. Así, en ningún momento es presentado Johannes Itten (como ocurre con otros maestros) como miembro, durante años, del Instituto y como miembro destacado del cuerpo de profesores en la fase de creación del mismo; los pies de figura del capítulo "Formlehre" contienen solamente la indicación general «del curso preliminar» [48], y los trabajos efectuados en los talleres por iniciativa de Itten no se dan a conocer como tales, sino que aparecen bajo el nombre de otros maestros de la forma que a partir de 1923 sucedieron a Itten en la dirección de algunos talleres (por ejemplo, Schlemmer o Moholy-Nagy). Es con el trasfondo de una práctica editorial deformadora de la realidad como ésta, como se presenta, sin lugar a dudas, el llamado conflicto Itten-Gropius [49] (véase cap. 3.2), que en la primera gran publicación autorizada sobre su instituto colocaba a distancia al director de la Bauhaus frente e Itten. No cabe duda de que con ello quedó fuertemente bloqueada a largo plazo la recepción de la aportación personal de Itten a la pedagogía de la Bauhaus [50].

2. El propio Itten apenas ha constribuido en su libro *Mein Vorkurs am Bauhaus* (1963) a la reconstrucción auténtica de lo que se realizó en Weimar. En gran parte de este libro reproduce y comenta trabajos de alumnos creados a partir de 1926 en su escuela de arte privada de Berlín y posteriormente en la Escuela Técnica Superior de Arte Textil de Krefeld, así como en la Escuela de Artes y Oficios y la Escuela Textil de Zurich. Esto quiere decir que *Mein Vorkurs am Bauhaus* contiene abundante material que no procede genuinamente de la Bauhaus y que en parte se encuentra más cercano a la idea de la forma tal y como aparece en Kandinsky y a otros conceptos creativos constructivistas de mediados de los años 20 que a las tendencias expresivas (en parte con influencias dadaístas) que predominaban claramente en la enseñanza de Itten en la Bauhaus [51]. Así, en la siguiente exposición se va a llegar a centrar la reflexión lo más consecuentemente posible sobre la acción pedagógica de Johannes Itten en Weimar y a dejar a un lado evoluciones posteriores, aun cuando supongan una continuidad.

Itten empezaba sus clases generalmente con *ejercicios gimnásticos,* para así

despertar en el cuerpo la expresividad. Primero, el cuerpo tiene que experimentar. Por ello utilizaba ejercicios gimnásticos, para experimentar, sentir, promover movimientos caóticos, sacudir bien el cuerpo. Sólo entonces venían los ejercicios de armonización [52].

Dentro de estos preliminares, que podrían estar inspirados por Hölzel, se contaban también *ejercicios rítmicos de las formas,* que de manera un tanto irónica describió Paul Klee en 1921 como sigue:

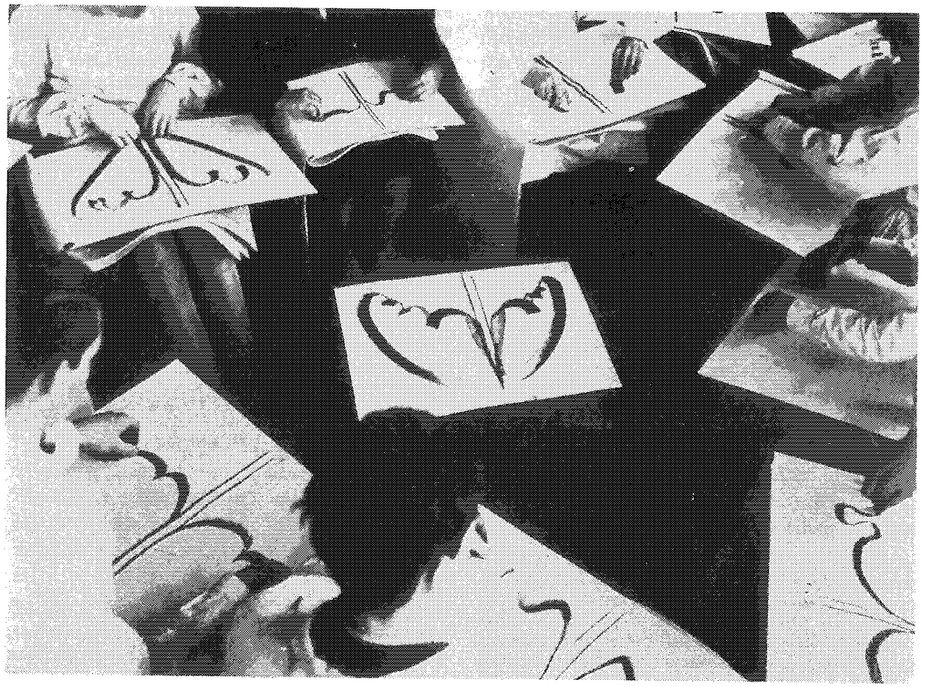
Después de haber dado algunos pasos, se acerca a un caballete sobre el que se encuentra un tablero de dibujo con un cuaderno de papel borrador. Coge un carboncillo, concentra su cuerpo como si se cargara de energía, y de pronto se dispara dos veces seguidas. Se ve la forma de dos enérgicas rayas, verticales y paralelas || en la parte superior del borrador, y pide a los alumnos que hagan lo mismo... Luego marca el compás, después hace repetir el mismo ejercicio. Parece como si la idea fuera una especie de masaje corporal para adiestrar a la máquina en un funcionamiento intuitivo. De la misma manera se enseñan y se imitan nuevas formas elementales como , y otras más. Por ejemplo: y , con múltiples explicaciones sobre el por qué y sobre los modos de expresión [53].

Este método, que puede parecer algo restrictivo, y que recuerda el dibujo instantáneo y rítmico practicado ya a finales del siglo XIX (según el método americano de escritura al compás), no se debe malinterpretar en modo alguno como que Itten trataba de "condicionar" al alumno en el sentido de la enseñanza de una habilidad (como era el caso también del llamado dibujo al dictado en las escuelas). Estaba previsto lo contrario: los alumnos debían mover el cuerpo para ser "libres", contraerse convulsivamente, al tiempo que experimentaban físicamente el movimiento y el ritmo como el principio existencial básico y como principio organizativo plástico. (En una escuela de arte privada en Berlín dejó "escribir" formas rítmicas con ambas manos, para adiestrar la coordinación motora del cuerpo y reducir el déficit de habilidad de la mano izquierda (figura 33).) En el marco de estos ejercicios rítmicos se crearon, entre otras cosas, libres improvisaciones que recuerdan la caligrafía asiática oriental, si bien se diferencian de ella porque representan apuntes espontáneos de situaciones psíquicas y no fijaciones artificiales de dibujos codificados. Es sorprendente la cercanía de algunos estudios rítmicos, en los que «la línea está liberada del objetivo de dibujar un objeto y funciona como una cosa» [54], con imágenes del expresionismo abstracto, que aparecerían entre dos y tres décadas después (figura 34).

El trabajo semestral propiamente dicho se componía de una sucesión relajada de ejercicios de improvisación y de construcción, empezando con estudios bidimensionales y hasta intentos de composiciones tridimensionales con diferentes materiales. Según Itten, todo lo perceptible es percibible por su divergencia, y así, toda su enseñanza se basó en un *estudio general de contrastes:*

El claro-oscuro, los estudios de materiales y de texturas, la enseñanza de formas y colores, el ritmo y las formas expresivas fueron discutidos y presentados en sus efectos de contraste [55].

De esta forma Itten dejó trabajar a sus alumnos del curso preliminar en un sinfín de contrastes, por ejemplo: grande-pequeño, largo-corto, ancho-estrecho, grueso-delgado, negro-blanco, mucho-poco, recto-curvado, puntiagudo-romo, horizontal-vertical, diagonal-circular, alto-bajo, su-



33. «Escritura» y dibujo con ambas manos; de las clases en la escuela privada de Itten en Berlín, 1930.

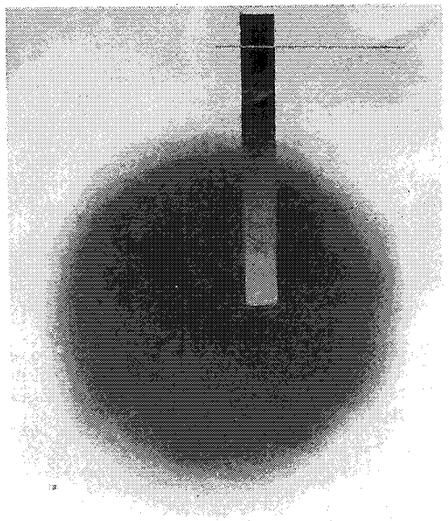
perficie-línea, superficie-cuerpo, línea-cuerpo, suave-áspero, duro-blando, tranquilo-agitado, ligero-pesado, transparente-opaco, continuo-intermitente, entre otros (figura 35).

Cabe añadir sobre la teoría de la creación de Itten los siete contrastes de colores inspirados por Hölzel:

Contraste del color en sí mismo, contraste claro-oscuro, contraste frío-caliente, contraste complementario, contraste simultáneo, contraste de calidad, contraste de cantidad [57].

Los ejercicios de contraste claro-oscuro, uno de los medios creativos básicos y más expresivos según Itten, ocuparon un amplio espacio en la enseñanza. Antes de «proponer tareas a resolver a través de un proceso constructivo-intelectual», Itten permitía trabajar en aquellos «temas que podían ser resueltos por medio de la libre experimentación y la fantasía» [58]. Generalmente se trabajaba

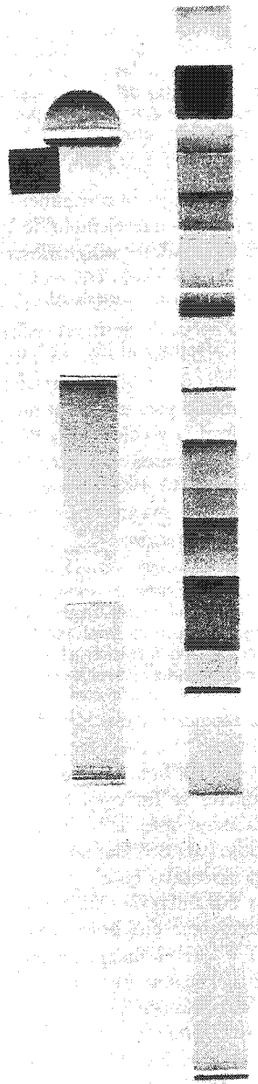
34. Werner Graeff: *Estudio del ritmo,* 1920, 56 x 68 cm. Archivo de la Bauhaus, asoc. reg./Museo para la Creación, Berlín.



35. *Composición grande-pequeño, ancho-estrecho;* del curso preliminar de Itten, 1922.

con carboncillo, un material sensible y muy apropiado para la representación claro-oscuro. Dado que a los estudiantes en general les resultaba difícil reconocer contrastes de claro-oscuro suficientemente diferenciados, y realizarlos gráficamente, Itten elaboró escalas de tonos que abarcan, en escalonamiento uniforme, la gama entre el gris más claro y el negro más profundo. Ejercicios de este tipo fueron completados por medio de bandas con «acordes claro-oscuro» en la misma extensión o con diferentes proporciones (figura 36), tareas que desembocaban en estudios en los que había que distribuir «superficies de distinto tamaño y de diferentes tonos» en una «composición equilibrada» generalmente rectangular [59] (figura 37).

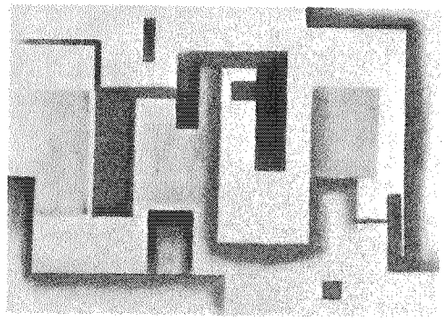
Con el fin de afinar el sentido de los estudiantes tanto desde el punto de vista óptico como táctil, Itten realizó en su clase *estudios de material y de textura,* que, modificados, fueron asumidos por su sucesor Moholy-Nagy (figura 38). Itten escribió al efecto:



36. Trabajo de estudio del curso preliminar de Itten con acordes claro-oscuro, de: *Staatliches Bauhaus Weimar,* 1923, pág. 44.

Con el fin de proporcionar una apreciación táctil de las diferentes texturas dejaba elaborar en la Bauhaus series cromáticas con materiales reales. Los alumnos debían sentir estas series de texturas con las puntas de los dedos manteniendo los ojos cerrados. En breve tiempo mejoraba el sentido del tacto de forma asombrosa. Después realizaban montajes de textura con materiales que contrastaban. El resultado eran figuras fantásticas de efecto totalmente nuevo por entonces [60].

Estos montajes bi o tridimensionales constituyen un interesante ejemplo de la infiltración de principios creadores vanguardistas, habituales entonces en el cubismo y el dadaísmo, en el canon didáctico de la formación artística. Como vimos, ya en la época de Stuttgart realizó Itten cuadros adhesivos con papel, pero su interés por los collages no valía como «creación independiente», sino «como medio para encontrar nuevas composiciones de formas y colores» [61]. Poco después de su traslado a la capital austriaca se encuentra en una anotación de 20 de octubre de 1916 en su diario la referencia a una ampliación decisiva del campo de experimentación:



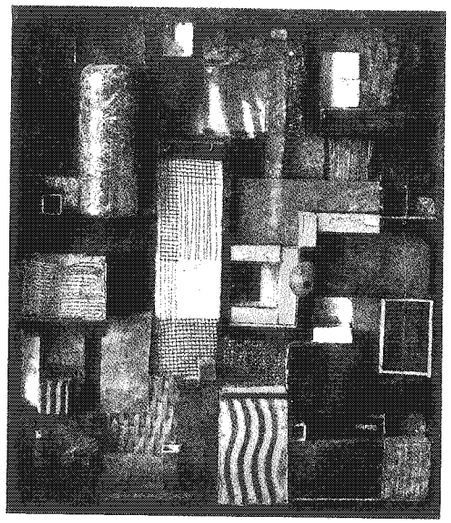
37. Georg Teltscher: Composición horizontal-vertical, desarrollada a partir de un claro-oscuro (movimiento óptico en profundidad), 1921, de: *Staatliches Bauhaus Weimar,* 1923, pág. 47.

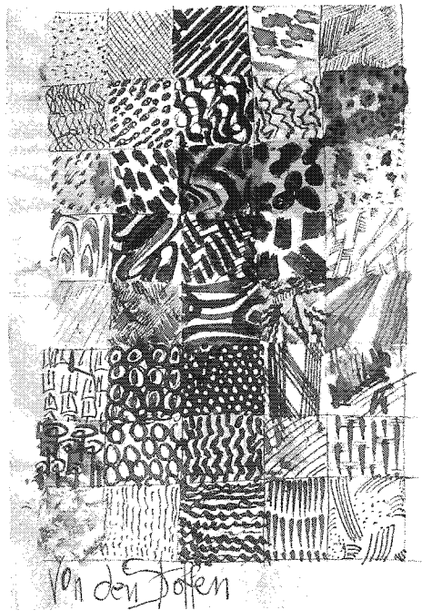
Pruebas con materiales: sobre una plancha de madera pegar entramados de paja, madera, hierro, tejido, y todo ello iluminado con un color, cubrirlo enteramente. Yo busco el principio formador, el conocimiento de la forma que condiciona las relaciones [62].

Esta anotación y una hoja de estudios de 1916 con el título "Von den Stoffen" (De los materiales) (Ref. 115, figura 39) no sólo documentan el gran interés de Itten por la investigación de las cualidades sensibles de las cosas, sino que parecen adecuadas para debilitar aún más las especulaciones, ya discutidas en el capítulo 5.1.2, sobre la posible influencia de Cizek en Itten; es evidente que Itten sigue una línea evolutiva iniciada por Hölzel y que es independiente de Cizek y su círculo, del cual no ha tenido conocimiento alguno en esta primera época.

De un apunte en su diario del año 1918 se desprende que los «Materiestudien» [63] (Estudios de la materia) de Itten estaban encuadrados en el amplio contexto de su teoría de los contrastes:

38. Willi Dieckmann: Estudio de materias, combinación de las materias más simples. Práctica: desarrollo del sentido del tacto y observación del sentido material subjetivo, 1922 de: *Staatliches Bauhaus Weimar,* 1923, pág. 42 (véanse fig. 27 y fig. 211).





39. Johannes Itten: *De los tejidos,* 1916, tinta china, 20 × 15 cm. Legado Itten (Ref. 115).

El estudio de la naturaleza es ante todo un estudio de lo puramente material. Contrastes: flojo-compacto, blando-duro, grumoso-liso, áspero-suave, puntiagudo-romo, brillante-mate, fibroso-uniforme, compacto-poroso, nebuloso-vaporoso.

Materiales: gasa, lana, seda, bordado, tejido, ganchillo, martillado, cincelado, jaspeado, piel, cristal, cepillo, brillo metálico, cuero, madera, carne, reja, rueda, pelo, piedra.

El estudio de lo material ejercita la agudeza visual [64].

Ya en este sentido había introducido Itten en 1917 en su clase el «estudio de lo material»;

Confío en que ahora se considere la raya, la línea, también como algo material, que el amor a la línea surja del amor a la seda [65].

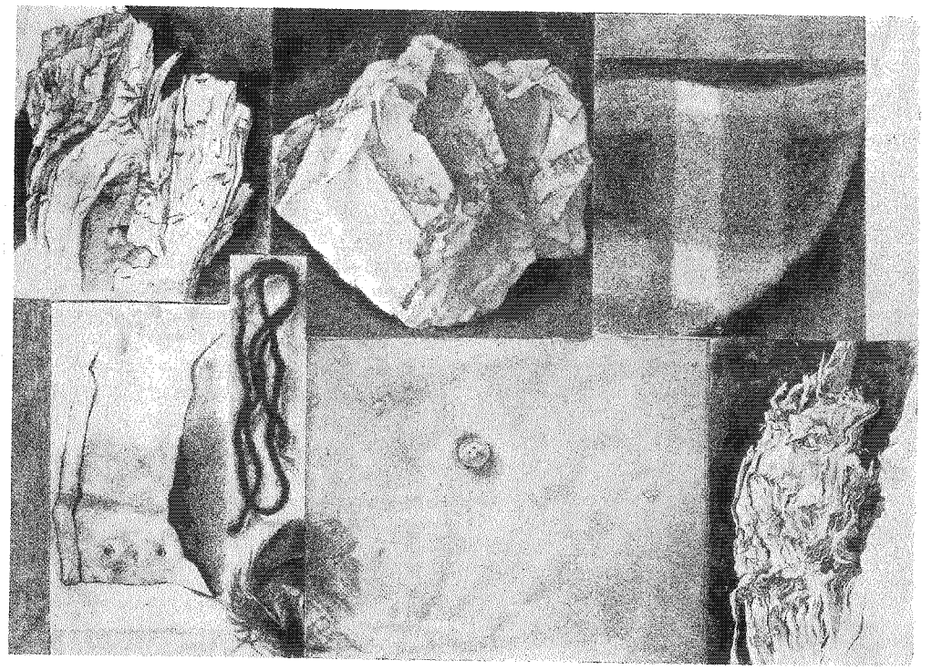
Los ejercicios de material y textura no tenían para Itten una figura estética absoluta (en su propia obra artística apenas juegan un papel), sino que ocupaban un puesto muy definido en el proceso pedagógico. Itten les había atribuido en la Bauhaus un sentido específico, a saber, facilitar en el curso preliminar la decisión por uno de los talleres de la Bauhaus mediante el trato más o menos lúdico con diferentes materiales. Al mismo tiempo, la práctica táctil, óptica e incluso emocional al combinar y «copiar» las «composiciones con materia» junto con los ejercicios elementales claro-oscuro (escalas y tonos) servían como requisito para el estudio de la naturaleza, al que Itten concedía gran importancia dentro de la enseñanza y que en sus años de la Bauhaus y posteriormente constituyó el centro de su propio quehacer.

Itten describió en 1918 de la siguiente forma el *estudio de la naturaleza* (figuras 40 y 41) dentro de la enseñanza:

Para el ejercicio de la dura y exacta capacidad de observación, los principiantes deben realizar dibujos exactos, fotográficamente exactos, y también en color, de la naturaleza. Quiero adiestrar el ojo y la mano, y también la memoria. Por tanto, aprender de memoria lo que se ve. *(De hecho, en el curso preliminar se dibujaron objetos de memoria que respondían de manera asombrosa a la naturaleza material de los mismos. –R. W.)* Quiero ejercitar primero el cuerpo físico, la mano, el brazo, el hombro, el sentido. Esto es el adiestramiento del hombre externo. Poco a poco tiene lugar la formación de la inteligencia. Observación clara, sencilla, pensada, de lo que se percibe por los sentidos [67].

El estudio de la naturaleza no es para Itten *l'art pour l'art,* ni un puro adiestramiento de la habilidad manual y práctica de destreza, sino que sirve para el fortalecimiento de la capacidad de conocer por medio de los sentidos y de la ampliación del «pensamiento concreto», un contexto que Itten redujo a la pura fórmula, si bien no justificada, de «agudeza sensorial = pensamiento real exacto» [68].

(Al margen de todo esto, cabe señalar que el dibujo de la naturaleza y de objetos, después de una larga fase de estricto tabú por parte de la pedagogía artística "oficial", se ha convertido nuevamente en motivo de reflexiones didácticas dentro de la discusión profesional. En ellas, la relación causal es, naturalmente, distinta a la de Itten, siendo esencialmente de naturaleza política: no se entiende un reforzamiento perceptivo gene-



40. Trabajo práctico del curso preliminar de Itten: «Exposición gráfica de las propiedades características de diferentes materias», de: *Staatliches Bauhaus Weimar,* 1923, pág. 33.

ral por medio de «la investigación del mundo de las formas» [69], sino que, ligado el concepto de "comunicación visual" y ampliándolo, se entiende como «explicación sobre realidad de los medios». Así, por ejemplo, Helmut Hartwig determina como sigue la nueva función del dibujo, del dibujo como proceso de la apropiación crítica de la realidad de los medios: «El fijarse bien en aquello que se ve es hoy algo más que el primer grado del conocimiento, es ya una crítica a la ligereza con que estamos acostumbrados a pasar rápidamente ante los cuadros» [70].)

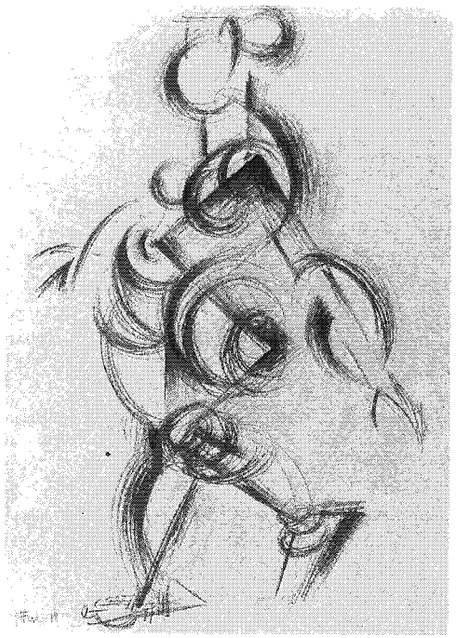
Si los estudios de la naturaleza apuntaban a una fijación, a ser posible imparcial, de impresiones perceptibles y con ello a conseguir «una representación exacta de los tonos y de las formas características» [71], el dibujo de desnudos realizado por Itten en el marco del curso preliminar obedecía a razones diferentes. Aquí Itten no trata de la reproducción anatómica precisa de una realidad exterior, sino de encontrar la «forma de expresión» [72] característica (figuras 42 y 43):

> Quiero enseñar a dibujar desnudos rítmicos. Los alumnos tienen que dibujar un desnudo completo con movimientos circulares, mientras yo cuento, dibujando a la derecha y a la izquierda, según sea el movimiento del desnudo. Después, dado que el desnudo también tiene líneas rectas como carácter de forma, hay que dibujar lo mismo con líneas. Es importante que exista un movimiento de manos homogéneo, que todo esté en movimiento [73].

El dibujo de desnudos iba acompañado de música, con el fin de incrementar la sensación en orden a la expresión rítmica del modelo en movimiento, método éste que posteriormente fue aplicado también por Oskar Schlemmer en la Bauhaus de Dessau. Por lo demás, Schlemmer, que a partir de 1921 dio dibujo de desnudo para escultores [74] y cuyo ideal artístico se suponía que consistía en dar vida a un tipo humano clásico sereno, se manifestó críticamente sobre las tendencias expresivas de los desnudos dibujados con Itten; así, elevó exhortante la petición de «desechar las expresiones», trabajar «objetivamente» y «procurar pintar bien... delante del modelo» [75] (véase cap. 5.6.7).

Dentro de la enseñanza de Itten ocupaban un lugar importante los *análisis de los antiguos maestros,* que se basaban en una iniciativa de Hölzel y que Itten llevó adelante tanto en los cursos de Viena y de Weimar como posteriormente en Berlín, Krefeld y Zurich (figuras 44 y 45). Itten llevó a cabo estos "análisis" no en forma de disección intelectual a la manera de un seminario de historia del arte, sino desde el sentimiento, a través de la comprensión del cuadro. En los análisis de cuadros que debían realizar los alumnos se trataba de descubrir la esencia del cuadro por ejecución creativa propia. «Después, la compenetración ideológica se llevaba al papel en forma de contrastes claro-oscuro, distribución de peso, ritmos, líneas

41. Margarete Willers: Estudio claro-oscuro (estudio de madera y cuero), 1921, carboncillo sobre papel, realizado en el curso preliminar bajo la dirección de Georg Muche, Archivo de la Bauhaus, asoc. reg./Museo para la Creación, Berlín.



42. Johannes Itten: *Caminante,* 1918, lápiz, 43 x 33 cm. (Ref. 192).

de fuerza, o cualesquiera otras posibilidades que reprodujeran el cuadro» [76].

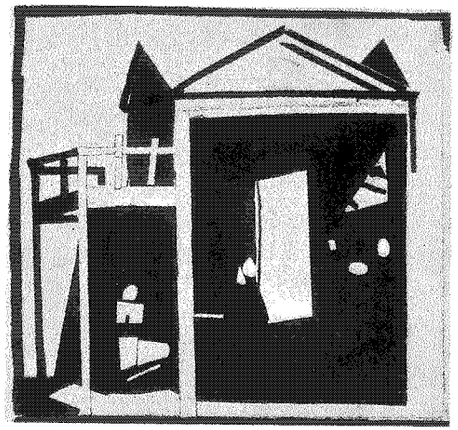
En relación con el valor de lo emocional en estos análisis de antiguos maestros, Oskar Schlemmer daba la siguiente explicación en 1921:

Itten hace "análisis" en Weimar. Muestra fotografías en las que los alumnos deben señalar tal o cual cosa importante; generalmente el movimiento, la línea principal, la curva. Después les remite a una figura gótica. Más tarde les enseña la Magdalena llorando del altar de Grünewald; los alumnos se esfuerzan por sacar de lo muy complicado algo fundamental. Itten contempla los intentos y truena: Si Vd. tuviera sentimiento artístico, ante esta grandiosa representación del llanto, que debería ser el llanto del mundo, Vd. no debería haber pintado sino que se debería haber sentado, deshaciéndose en llanto. Dicho esto, da un portazo [77].

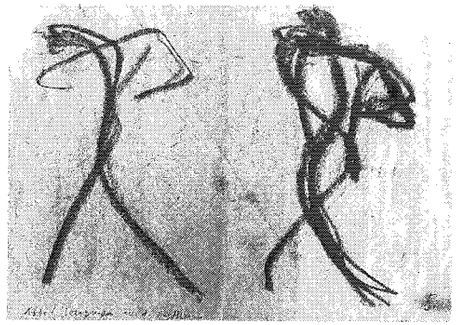
Al igual que en el estudio del desnudo, también en los análisis se acentuaba la comprensión por intuición de la estructura formativa y/o la expresión sensitiva principal de una obra plástica. Itten escribía en 1919 en su diario:

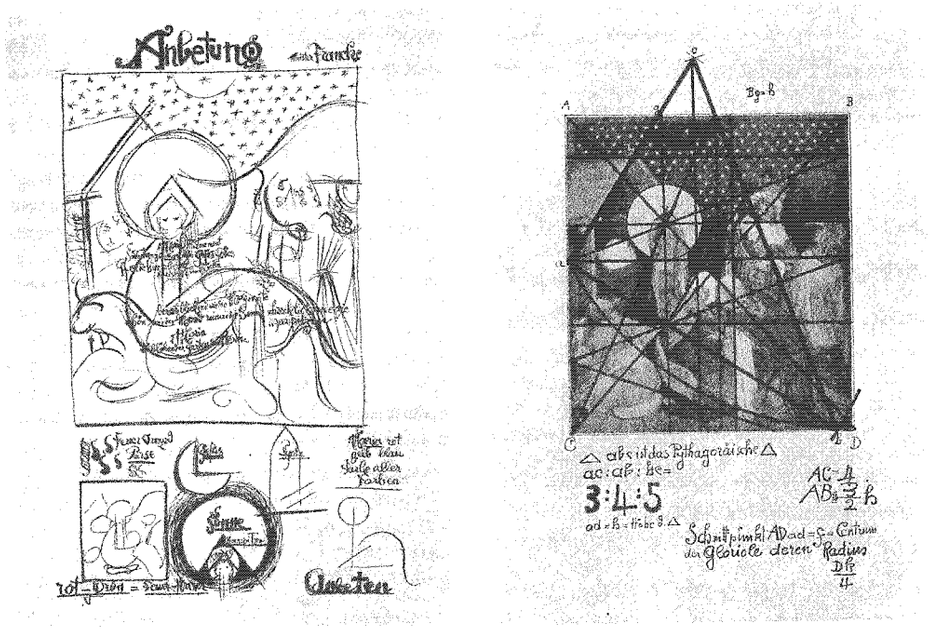
Queremos tratar de sentir lo esencial de una obra de arte. Para tener algún tipo de control sobre si el sentimiento es correcto, esto es, si corresponde a la obra,

44. Margit Téry-Adler: Análisis claro-oscuro según la obra de Giotto *Anunciación de Ana,* 1918 (enseñanza de Itten en Viena), de: *Staatliches Bauhaus Weimar,* 1923, pág. 54.



43. Max Peiffer-Watenphul: *Desnudos, movimientos del ritmo,* 1920, Archivo de la Bauhaus, asoc. reg./ Museo para la Creación, Berlín (véase fig. 28).





45. Johannes Itten: análisis de composición rítmicos y constructivos de la obra del maestro Francke *Adoración de los Magos,* de: *Utopia. Dokumente der Wirklichkeit,* Weimar 1921 (Ref. 243).

debemos representar ese sentimiento. Con la mano, el carboncillo, el papel. La exposición del sentimiento es lo esencial de mi curso: desarrollar en los participantes el talento, percibir y exponer el carácter. Contemplar una obra de arte siempre como un todo, sin que la voluntad destaque individualidades. Quiero desarrollar el talento, percibir el carácter y que la sensibilidad funde primero estas formas etéreas llameantes, y después las solidifique en formas sensoriales visibles [78].

Es verdad que sensibilidad y sentimiento juegan para Itten un papel destacado, lo cual no excluye el que en sus propios análisis gráficos o lingüísticos sobre antiguos maestros también destacara las estructuras gráficas aprehensibles por una vía racional y los principios metodológicos. Esto se puede aplicar, por ejemplo, al análisis geométrico-constructivo de *Adoración de los Magos* del maestro Francke, al que Itten acompaña en 1921, en el volumen *Utopia,* publicado por Bruno Adler, un análisis rítmico del mismo cuadro, o se puede aplicar también a su conferencia vienesa "Über Komposition" (Sobre la composición, 1917), en la que, por ejemplo, reduce la obra de Giotto *La espera del milagro* a diagonales, horizontales y verticales, a círculos y triángulos [79].

Sentir y pensar, intuición e intelecto, expresión y construcción son, pues, los dos polos entre los que se mueve no sólo la obra artística de Itten, sino también su práctica como pedagogo del arte. (Con ello queda delimitado también el campo de tensiones en el que se encuentra en suma la pedagogía de la Bauhaus; esto hay que señalarlo porque existe el error generalizado de que en la pedagogía de la Bauhaus dominó únicamente lo racional).

Esta relación de tensión caracteriza también las *teorías de las formas y de los colores* de Itten. Ambas proceden sólo en parte del período de la Bauhaus. En los años 1919 a 1922-1923 no sólo la propia producción artística fue muy escasa debido al peso del compromiso autoimpuesto de numerosas obli-

gaciones didácticas, sino que Itten tampoco tuvo tiempo de concebir sus dos teorías como un todo conjunto, cosa que Kandinsky y Klee pudieron hacer en la Bauhaus. Es ya en 1930 cuando la teoría de las formas de Itten aparece, como publicación individual, bajo el título *Tagebuch. Beitrage zu einem Kontrapunkt der bildende Kunst* (Diario. Aportaciones a un contrapunto de las artes plásticas, reeditado en 1980) [80] y hasta la aparición de su teoría de los colores transcurren más de treinta años *(Kunst der Farbe,* Arte del color, 1961). Con el fin de no enturbiar la exposición de lo que Itten enseñó en la Bauhaus con fragmentos de su posterior enseñanza en Berlín, Krefeld y Zurich (que en parte supera la enseñanza en la Bauhaus), en adelante no haremos mención a estos dos libros.

En su *teoría de las formas* ocupa gran espacio el examen de las formas básicas, cuadrado, triángulo y círculo, cuya importancia creativa básica había conocido ya en Ginebra con Eugène Gilliard. Numerosas anotaciones en su diario muestran que Itten se había ocupado con detenimiento del estudio de los «caracteres de las formas» de estas tres formas. En 1916 dice:

Cuadrado: tranquilidad, muerte, negro, oscuro, rojo.
Triángulo: violencia, vida, blanco, claro, amarillo.
Círculo: armonía, infinito, tranquilo, siempre azul [81].

Y en 1917:

El cuadrado destaca como tranquilidad, el triángulo como violento contraste de dirección,
el círculo como movimiento [82].

También en 1917:

Cuadrado: horizontal-vertical, tranquilidad, no muy armónico.
Triángulo: diagonal, intercesión, inarmónico.
Círculo: formal, movimiento, armónico [83].

No se puede descartar una inspiración de este tipo de intentos determinadores en ideas similares de Kandinsky, expuestas por éste en su obra, aparecida en 1912, *Über das Geistige in der Kunst* (De lo espiritual en el Arte). Kandinsky estaba convencido de que cada forma, incluso cuando es «completamente abstracta y semeja a una geométrica... tiene su toque interno», y es un «ser espiritual con cualidades que están identificadas con esa forma... Con ello se percibe enseguida que algún color es acentuado en su valor por algunas formas y que otras formas le apagan. En cualquier caso, los colores calientes destacan más sus cualidades con formas agudas (por ejemplo, amarillo en triángulo). Los que se inclinan a la profundidad resaltan con formas redondas (por ejemplo, azul en círculo)» [84]. Posteriormente, en un documento elaborado en la Bauhaus (concretamente en *Punkt und Linie zu Fläche* (Punto y línea sobre el plano, 1926), agrupó entre sí los colores y formas básicos: triángulo-amarillo, cuadrado-rojo, círculo-azul (respecto a este tema y a la crítica, véase capítulo 5.4.8.2). Este resultado corresponde exactamente a lo que Itten apuntó en su diario en 1918:

Sobre el color de las formas:

1. Cada forma tiene un color local, incluso las formas geométricas.
2. ¿Hasta qué punto hay que tener en cuenta este color? Cada forma pura se corresponde sólo con un color en su perfección: círculo-azul, cuadrado-rojo, triángulo-amarillo [85].

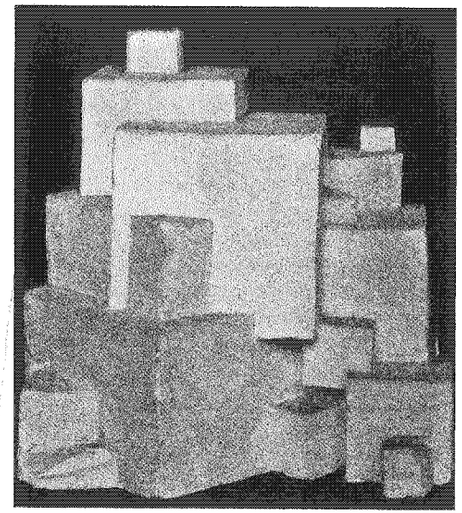
Una vez que los estudiantes hubieran "experimentado" los caracteres formativos de las tres formas básicas, en primer lugar de manera motora por medio de movimientos corporales (relajación oscilante o tensión angulosa) (una diferencia fundamental con los «ejercicios puramente de cabeza» de Kandinsky [86]), Itten permitía trabajar con las posibilidades creativas de cuadrado, triángulo y círculo en series de ejercicios y estudios de composición: composiciones en el carácter de cuadrado, triángulo o círculo, combinaciones de dos o tres caracteres, partición de la forma del cuadrado, triángulo y círculo que conducían a intensivos estudios de la proporción [87].

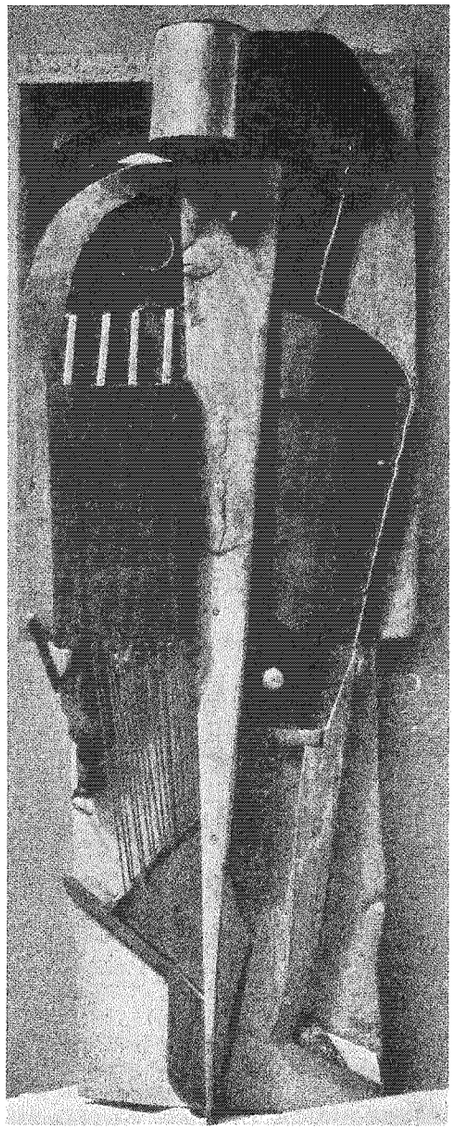
De la segunda a la tercera dimensión: dentro del marco de la teoría de las formas de Itten, era de gran importancia el estudio de las formas plásticas y sus presentaciones:

Exposiciones de cuerpos simples: esfera (movimiento central infinito), cubo (horizontal, vertical, diagonal), pirámide, cilindro, cono... Más tarde les pongo el deber de desarrollar una composición a partir de cada carácter de forma, después combinación de dos cuerpos, tres cuerpos y así, o incluso mejor: combinación de todos los elementos formativos de un mismo carácter de expresión. Penetración de cuerpos. Ritmos espaciales [88].

Junto a estas composiciones estereométricas organizadas de forma racional, generalmente «composiciones cúbicas» (figura 46), que recuerdan las esculturas cúbico-constructivas realizadas por la misma época por George Vantongerloo, miembro de De Stijl, se realizaron también en el curso preliminar montajes espaciales-plásticos de impresión grotesca con objetos del depósito de chatarra, montajes que se pueden encuadrar en el entorno del dadaísmo y que muestran un carácter marcadamente caprichoso (figura 47). Al igual que las «composiciones cúbicas», que no son modelos arquitectónicos "utópicos" sino estudios básicos sobre la relación cuerpo y espacio, manifiestan el hecho de que el sentido del curso preliminar de Itten no consistió en la preparación para la enseñanza posterior en uno de los talleres de aprendizaje, sino en brindar a los alumnos libres de in-

46. Else Mögelin: «Composición cúbica. Práctica para la observación de las relaciones estático-dinámicas», 1921, de: *Staatliches Bauhaus Weimar,* 1923, pág. 53.

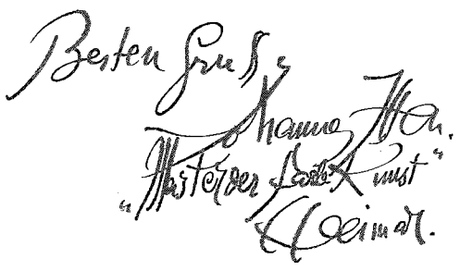




47. Walter Herzger: «Estudio de materia: configuración de materias simples de efecto cerrado», 1922, de: *Staatliches Bauhaus Weimar,* 1923, pág. 41.

fluencias extraestéticas la posibilidad de descubrir y desarrollar sus habilidades creativas propias. Como ya vimos, en toda acentuación de lo afectivo era característico de la clase de Itten el que ejercicios intensivos en el área de la creación geométrico-constructiva (véase las figuras 37, 46 y 65) contribuyeran a hacer experimentable la dialéctica de subjetividad y objetividad, de expresión espontánea propia e invención de formas racional controlada, dialéctica que era básica para la creación.

Esto mismo es aplicable a la *teoría de los colores* de Itten, que tras la aparición del libro *Kunst der Farbe* (Arte del color, 1961) tuvo amplio eco en la educación artística y cuyos fundamentos ya habían sido impartidos por Itten en la Bauhaus, hecho que generalmente es omitido o incluso negado en la bibliografía sobre la Bauhaus [89]. *Georg Muche,* que en la fase de creación de la Bauhaus alternó con Itten semestralmente en la dirección del estudio básico [90], hace hincapié en el hecho de que él mismo no impartió en el curso preliminar la teoría de los colores, ya que éste era un privilegio especial de Itten [91], que por aquellos años incluso firmó una carta con el título de «maestro del arte del color» (figura 48). Además, es sabido que *Hirschfeld-Mack,* como complemento al curso preliminar de Itten, dirigió en 1922-1923 una tutoría de las enseñanzas de las formas y los colores. No existe duda alguna de que los estudios intensivos efectuados por Itten en relación con el fenómeno "color" —llamaremos la atención sólo sobre las correspondientes anotaciones en su diario, su colaboración con Hauer, su *Turm des Feuers* (Torre del fuego) (1920, Ref. 215-217) y su proyecto planimétrico de la esfera de colores en 7 niveles de luz y 12 tonos (suplemento de *Utopia,* 1921, Ref. 228)— encontraron su fruto en la clase en la Bauhaus, cosa que también se puede confirmar contemplando los trabajos de contrastes de colores realizados por los alumnos y que se encuentran en Berlín en el archivo de la Bauhaus. Sin poder desarrollar aquí esta teoría de los colores, señalaremos solamente que dicha teoría —al igual que el conjunto de la práctica pedagógica de Itten— estaba orientada hacia una educación para el Arte por medio del *experimentar subjetivo* y el *reconocer objetivo* [92].



48. De una carta de Itten a Hans Hildebrandt de fecha 1 de julio de 1920.

5.1.6 Antecedentes de la pedagogía de Itten

Aun cuando Johannes Itten siguió actuando eficazmente con sus clases en la formación artística y en la enseñanza escolar del Arte tanto en la Bauhaus como posteriormente en Berlín, Krefeld y Zurich, y aun cuando es elogiado como iniciador de una nueva pedagogía del Arte, no hay que pasar por alto el hecho de que no se trata de un proyecto de fundamentos recientes, sino que existen modelos y precursores que se dejan sentir de forma muy concreta. La aportación propia de Itten a la pedagogía del arte consiste en que fue uno de los primeros que recopiló de forma efectiva esas tendencias y las hizo productivas para la educación artística [93]. El fin de las siguientes explicaciones es llamar la atención sobre algunas de las inspiraciones en que Itten basó su enseñanza en la Bauhaus.

Es evidente que la pedagogía de Itten no se alimenta del espíritu de la formación artística académica ni de la fuente de la educación artística ortodoxa, sino que se encuentra en la tradición del movimiento reformista pedagógico liberal con *Rousseau, Pestalozzi, Fröbel* y *Montessori,* entre otros. Hablando de forma general, los empeños pedagógicos de éstos se caracterizan porque aspiran a desarrollar las habilidades latentes y ocultas en los niños o jóvenes por medio de un proceso de apropiación libre y caprichosa de la realidad y por el aprendizaje independiente. Esto es, educación y enseñanza no son concebidas en el sentido de las antiguas escuelas de aprendizaje y de estudio mecánico, en las que se imparte un bagaje de pretendidos conocimientos "profundos", capacidades y habilidades según el modelo del "embudo de Nuremberg". Itten compara al «profesor auténtico» con un jardinero:

> ...él prepara el suelo y siembra. La semilla germina de manera invisible en la oscura tierra, después del tiempo preciso crece hacia arriba y finalmente aparece como una joven planta... De su entorno terroso y atmosférico coge para sí todo lo necesario. Su propio ser se desarrolla de sí mismo para ser hojas y fruto... El jardinero inteligente administra con cuidado su esmerada ayuda. Él sabe que su ayuda es pequeña, pero la fuerza y el poder de la naturaleza en cambio son enormes [94].

En esta cita se hace patente el naturalismo pedagógico de Itten, que recuerda a Rousseau. Las reflexiones pedagógicas de Itten se ponen del lado del niño. Itten comparte con Goethe la opinión de que si hubiera genios puros, «el hombre evolucionaría tanto como se insinúa en el niño». Según Itten, el niño elabora «su mundo en su totalidad de pensar, sentir y hacer..., jugando creativamente». El crecimiento natural del niño es perjudicado con la entrada al colegio, con la influencia extraña del plan de estudios y de la personalidad de los profesores, por el reglamento del sistema escolar. Con ayuda de nuevos métodos educativos se podría actuar contra estos peligros, para «mantener el período genial infantil de crecimiento» y así proveer «a la cara de nuestra cultura de una expresión totalmente distinta» [95]. El pensamiento pedagógico de Itten no se queda fijo por tanto en el individuo, sino que comprende todo el contexto cultural, sin que se reconozcan realmente los contornos de esta "otra" cara. En la formulación de sus objetivos pedagógicos, Itten recurre a la tripartición de *Platón* de la educación en educación gimnástica, música y matemática. Por consiguiente, educación para él es una liberación, un fortalecimiento y una diferenciación de las funciones corporales, anímicas e intelectuales. Dado que en la sociedad industrial estos tres ámbitos se desarrollan de manera distinta —Itten critica la excesiva importancia «de un intelectualismo no creador» [96] a costa de la educación música— él postula la educación del hombre artístico:

> Por un lado, debemos aspirar a formar a cada hombre joven de tal modo que se desarrolle de una manera original, característica de sí mismo para que continúe siendo creador; por otro, le debemos hacer entrar en contacto con todas las vías regulares del medio de expresión artístico, para poder configurar sus ideas originales y novedosas [97].

Por ello es evidente que el conocimiento de los medios creativos y su legalidad no es un fin absoluto sino que únicamente presenta un carácter instrumental para poder alcanzar el objetivo de autodesarrollo creador. El respeto de Itten por el individuo y sus posibilidades creadoras era tal que para él constituía el máximo principio el entrar en la particularidad de cada alumno y siempre le resultaba sospechosa la impregnación de los alumnos en el estilo de los maestros, como se produjo en cierto modo con Klee y con Kandinsky.

El ideal de una educación que coloque al alumno en el punto central de sus esfuerzos, que tome como punto de partida su temperamento, su talento y sus habilidades, que se base en una relación informal profesor-alumno, que conceda prioridad al trabajo sobre el puro aprendizaje, se engloba dentro de un contexto tradicional de naturaleza mucho más compleja. Con ello nos referimos al contexto de la *pedagogía reformista.* Itten conoció las ideas progresistas de esta pedagogía durante su formación para profesor en el seminario de Berna. En su fragmento autobiográfico *Aus meinem Leben* (De mi vida) escribe:

> El seminario superior era dirigido por el revolucionario Dr. Ernst Schneider, de veintiocho años... Se discutieron los problemas de la reforma escolar más moderna en torno a 1905/1906, la Sonnenschule de Viena, las ideas reformistas de Scharrelmann, de Hamburgo, todas estas aspiraciones encontraban en nosotros fervorosos partidarios. En la casa se respiraba un ambiente revolucionario[98].

Dentro de la pedagogía reformista cabe citar sin lugar a dudas al *Movimiento de la educación artística,* que influyó de manera decisiva en el pensamiento pedagógico de Johannes Itten. Se constituyó a finales del siglo XIX y encontró su punto álgido en 1901 con el Ier Día de la educación artística en Dresde. Como no podemos profundizar ampliamente en este heterogéneo movimiento reformista de la pedagogía del arte, señalare-

mos que se orientaba fundamentalmente «contra el intelectualismo y el esquematismo en la formación» y ve «con sorpresa la falta de sentido artístico... como se manifiesta en el retroceso del trabajo artístico, de la propia formación creadora» [99]. El niño es descubierto y celebrado como creador, como constructor, como artista, tal como apunta Carl Götze en su libro *Das Kind als Künstler* (El niño como artista, 1898). Götze «señala como objetivo de la educación la capacidad de dominar la vida con las propias fuerzas creadoras para así poder lograr algo bueno y bonito. Es más fácil que los principios vitales constructivos se manifiesten cuando el niño pueda desarrollar libremente sus habilidades orgánicas, dejándose conducir así por su talento, que cristaliza poco a poco, en la trayectoria que le corresponde. Mediante el fomento del trabajo propio en el niño, en su entorno con los hombres y las cosas, se despiertan y ejercitan sus fuerzas creadoras» [100].

En el breve escrito *Malen und Zeichnen* (Pintar y dibujar), del pedagogo reformista citado más arriba *Heinrich Scharrelmann* (1871-1940), Itten encontró opiniones que le confirmaron en sus propios conceptos pedagógicos: «La línea recta, el triángulo, el cuadrado, el círculo y a lo sumo también el óvalo y la elipse – son las formas matemáticas básicas de todo dibujo» [101]. Y más tarde: «En tanto en cuanto... la clase de dibujo no conecte directamente con la *experimentación* del niño, seguirá siendo poco infantil» [102]. (Cursiva-R. W.).

Dentro del movimiento de la reforma pedagógica cabe aludir a otro eslabón, esto es, a *John Dewey* (1859-1952) y al *pragmatismo* americano iniciado por él, cuya esencia pedagógica se resume en la fórmula «learning by doing» (véase al respecto el capítulo 5.3.5).

Las ideas pedagógicas de Dewey entraron en el *movimiento de escuelas de trabajo* de Alemania por medio de *Georg Kerschensteiner* (1854-1932). Ya en 1908, con motivo del primer congreso del Deutscher Werkbund, enunció el postulado de que la educación artística en la escuela primaria se debía abstener de una regulación estrecha, y que los niños no debían ser cargados —como ocurría— con contenidos eruditos, sino que había que velar por que cada niño descubriera su propia alma y pudiera llevar adelante lo que dormita en su interior. Al igual que otros pedagogos de la época, Kerschensteiner abogaba por la educación del "hombre total", a la que pertenece también el desarrollo de las habilidades creativas. Sin embargo, el fomento de la creatividad no aparece en Kerschensteiner como un principio educativo general, sino limitado a un período concreto del desarrollo, período que termina más o menos a los diez años. Después, los niños tienen que empezar, según Kerschensteiner, a ejercitarse en la vista y en la destreza manual [103].

En aquellos tiempos se oponían generalmente a la "cerebralización" de la escuela y especialmente a la reducción de lo "músico-artístico" a lo cognitivo. Así, *Hermann Muthesius* (1861-1927), del que ya hemos hablado (véase cap. 2.5), adoptó una postura crítica con respecto a la enseñanza del Arte en las escuelas en su función de ponente de las escuelas de arte y oficios en la Oficina territorial de industria de Berlín:

> Nuestras escuelas casi rebosaban de método científico. El maestro de escuela alemán todavía ve en el Arte un terreno especial lejano, que no le va y para el cual la escuela no dispone de tiempo...
>
> Nosotros los alemanes tenemos una notable inclinación a dejar que nuestra particularidad más fuerte, el carácter científico, arrincone a nuestros talentos artísticos, que en modo alguno son insignificantes. Nosotros introdujimos en nuestros colegios la enseñanza del dibujo, pero lo organizamos científicamente de tal manera que se convirtió en matemáticas, óptica, ejercicios corporales o quién sabe qué, y sólo dimos poca importancia a lo único que realmente debía ser un medio de la educación artística... Una enseñanza del dibujo de este tipo es peor que si no hubiera ninguna, pues a la mayoría de los hombres les quita la ilusión por el dibujo para el resto de su vida...
>
> En las escuelas primarias londinenses la enseñanza del dibujo se encuentra a un nivel que a nosotros nos asombra, en muchas escuelas le dedican cuatro horas semanales... y en la mayoría de las escuelas se realiza con una base totalmente artística. No se preocupan por copiar modelos, sino que siguen la naturaleza[104].

La mayoría de las propuestas de aquellos tiempos para mejorar la situación de la educación artística quedaron limitadas al ámbito de las escuelas primarias; el ámbito de la formación artística profesional no se tomó en consideración. Una excepción la constituye *Joseph August Lux,* quien en su obra *Das neue Kunstgewerbe in Deutschland* (El nuevo arte industrial en Alemania), aparecida en 1908, postulaba la extensión de las ideas reformadoras sobre pedagogía del arte a todos los niveles de la educación artística, desde el nivel elemental hasta la academia de arte. Las normas educativas de Lux se pueden designar con la moderna expresión de "centradas en el alumno". Así, la enseñanza deberá partir de las posibilidades creativas del estudiante y no de los conceptos fijados por el instructor, esto es, en el proceso de enseñanza y aprendizaje el alumno constituye el elemento principal y no el profesor. Este último es solamente la mano que debe guiar con cuidado desde una cierta distancia [105].

Junto al marco de la reforma pedagógica, que contribuyó a la formación de la pedagogía del arte de Johannes Itten, hay que señalar que su pensamiento y su proceder, y por consiguiente su enseñanza, estaba influido en gran medida por la lectura de determinados escritos filosófico-religiosos. Dado que no podemos exponer con detalle estas influencias, al menos citaremos los nombres: los escritos del místico alemán *Jakob Böhme* (1575-1624) (que también influyeron mucho sobre Schlemmer, véase cap. 5.6.3), los tratados teosóficos de *Charles W. Leadbeater* y *Annie Besant* (1847-1931) (los cuales tienen también gran importancia como clave para la comprensión de la obra de Kandinsky, véase cap. 5.4.3) y las sentencias del filósofo chino *Laotse* (604-520 a. J. C.) compendiadas en el *Tao Te King.* En estos escritos encontró Itten, desde diferentes facetas, aquellos problemas que «a él le preocupaban de manera más evidente... 1. El deseo de la integridad del hombre y de la integridad de la relación hombre-mundo. 2. El rol dominante del sentimiento o de la intuición. 3. La creencia en un relativo determinismo del individuo, y, relacionada con ella: 4. La reducida importancia del aprendizaje, sobre todo del aprendizaje de la ciencia» [106].

Itten veía numerosos paralelismos especialmente entre la filosofía taoísta de Laotse y aquellos ideales pedagógicos coetáneos que se basan en el autoconocimiento y la autodeterminación del individuo y en la confianza en procedimientos intuitivos. Así, Marcel Franciscono llama la atención sobre el hecho de que la siguiente apreciación de Itten de que

> cada estudiante está cargado con una elevada dosis de adiestramiento, que debe rechazar para llegar a la experiencia y al propio conocimiento [107],

se comprende con la frase del filósofo taoísta Chuang Tsu, de que debería cuidar todo aquello que se encuentra en uno mismo, y poner coto a todo lo que sea externo, ya que mucho conocimiento es una maldición [108].

Gran importancia tuvo también para Itten la *doctrina de Mazdaz,* sincrética, basada en el ideario del antiguo Zarathustra persa, una de «esas religiones de repuesto exclusivas surgidas tras la primera guerra mundial, con el fin de alejar la desesperación del europeo que se encontraba ante un orden destruido irrecuperable, prometiéndole una paz interior mediante la vuelta a las formas de creencia orientales. En este caso se trata de una nueva versión europea del antiguo mazdeísmo persa establecido por Zarathustra mezclado con fragmentos de otras religiones asiáticas... La doctrina descansa, dicho brevemente, en un duodeísmo. La creación de la luz está en constante lucha con la contracreación de la oscuridad por el dominio del mundo... Es labor del hombre contribuir a la victoria de la creación de la luz. Esto lo puede conseguir por propia progresión, mientras se libera de las influencias derrotistas de la contracreación. Debe perfeccionar su carácter mientras expulsa de su cuerpo las fuerzas de lo material, por ejemplo, mediante el ayuno, un régimen vegetariano, y una dieta determinada, purgas, meditaciones y ejercicios respiratorios, lo cual le devolverá la paz interior y le liberará de la prisa cotidiana de nuestra civilización» [109]. Según la doctrina de Mazdaz, el cuerpo es el «templo del dios vivo», y el individuo tiene por consiguiente el deber de integrar en armónico equilibrio las fuerzas espirituales, anímicas y físicas. Los mencionados ejercicios de relajación, inspirados por Hölzel e ideológicamente potenciados por el Mazdaz, que fueron introducidos por Itten en la Bauhaus, deben contemplarse con el fondo de estas filosofías pseudo-religiosas de la vida.

5.1.7 Sobre la incompatibilidad de arte y diseño

Seguramente, estas prácticas, que de cuando en cuando dividían en dos al cuerpo de profesores y al alumnado (entre los estudiantes los opositores a Itten buscaban refugio, en parte, en Theo van Doesburg), contribuyeron al ya mencionado conflicto Itten-Gropius, pero en cualquier caso no fueron decisivas. Detrás de ellas se encontraban dos concepciones de la Bauhaus diametralmente opuestas. Al considerar el pasado, dice Itten:

> Mi concepto de una Bauhaus era a fin de cuentas el de una escuela superior de las artes "de las musas" con una nueva base educativa. Sin embargo, Gropius solamente quería un programa para la escuela superior de arquitectura y encontró mis planes, que entonces todavía eran muy vagos, demasiado fantásticos [110].

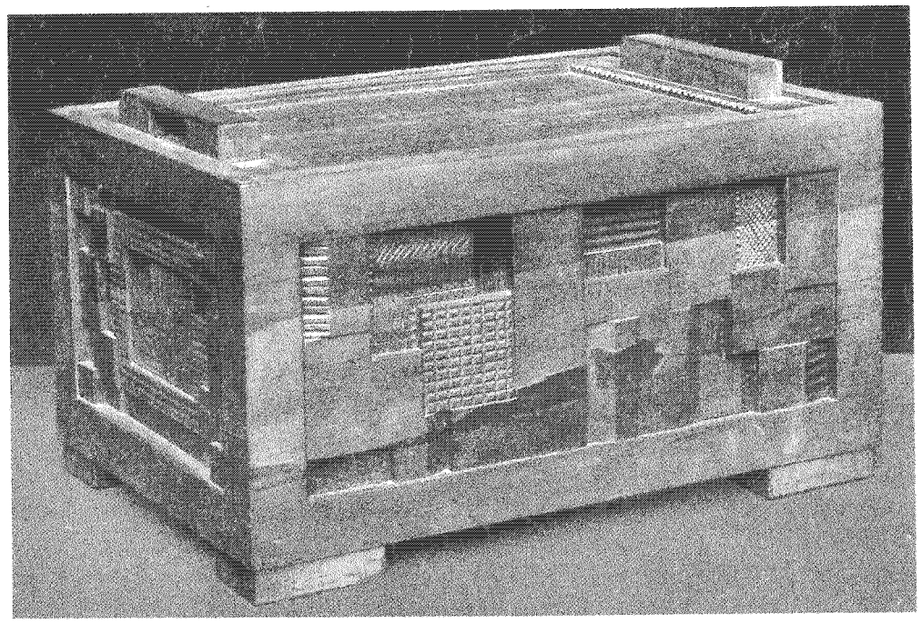
A pesar de que los planes de Gropius no perseguían una reducción del concepto de la Bauhaus a una academia de arquitectura —de no ser así no habría convocado a un número tan elevado de artistas "libres"—, a Itten le parecía al menos sospechoso el interés del director de la Bauhaus por el dominio de los trabajos de creación aplicada (esto es, por la separación de los trabajos de diseño, según el lenguaje actual). En suma, él no entendía el curso preliminar como un nivel previo para preparar a los estudiantes en una futura actividad como arquitectos y diseñadores, sino como plataforma de una educación integral hacia el "hombre total".

De hecho, la transmisibilidad de lo que se realizaba bajo Itten en el estudio básico al campo de la creación aplicada era limitada. Así, Marcel Franciscono apunta que la mayoría de los estudios realizados en la clase de Itten, que apenas tenían en consideración los problemas formales y técnicos de la producción artesanal o industrial, en el mejor de los casos servían para preservar a los estudiantes de soluciones convencionales, sencillas, replicadas de mil maneras, pero en el peor de los casos representaban un serio retraso en relación con la disposición a someterse a la disciplina formal y técnica necesaria para la creación aplicada [111].

En el ejemplo de pintura mural y arquitectura ya en 1916 expuso Itten la relación incompatible, según su concepto, entre arte y creación aplicada:

> Pintura mural y arquitectura: Sólo en un punto realmente minúsculo se tocan estas dos armonías, y lo hacen donde la arquitectura surge como fin absoluto, justo como arte puro. Todo lo demás son compromisos. La arquitectura se hace para que sea útil. Construcción funcional: objetivo absolutamente poco artístico. Sólo existe un arte [112].

Con el trasfondo de semejante visión del problema, es fácilmente comprensible que Itten, en su calidad de maestro de la forma, en varios talleres de la Bauhaus tenía que caer inevitablemente en un dilema en cuanto a su papel, ya que aquí se planteaba la necesidad de posponer el papel del artista, es decir, actuar de mediador entre el arte libre y la creación de formas funcionales. Que esto equivalía a andar por el filo de la navaja resulta evidente al contemplar los trabajos de taller que nacieron en la Bauhaus bajo la dirección de Itten. Casi todos los casos se caracterizan por un lenguaje de las formas claro y geometrizante, esto es, muestran una severidad formal cuyo contraste con el carácter de improvisación de algunos estudios del curso preliminar salta a la vista. Con ello el interés de Itten no se dirigía hacia el desarrollo de nuevas formas determinadas funcionalmente, sino hacia la transferencia de las experiencias con las formas y los materiales adquiridos en la clase preliminar al campo de la creación aplicada, procedimiento éste que básicamente no se diferencia de la práctica del arte industrial convencional. Esta afirmación se ilustra a modo de ejemplo con un arca tallada en madera, realizada por Lili Gräf (1921-1922, figura 49), que recoge los estudios de textura en madera llevados a cabo en el estudio básico (figura 50), la caja esférica realizada por Naum Slutzky en cobre con textura punteada (1920, figura 51) o una caja metálica de Alfred Lipivec, basada en los caracteres contrastados de cubo y esfera y que muestra una ornamentación de elementos circulares grandes y pequeños (1921). Es evidente que estos objetos, a pesar de su vocabulario geometrizante, se quedan en su carácter decorativo y no corresponden al lenguaje del conformado técnico-industrial, esto es, no muestran el espíritu de «tipificación» propuesto



49. Lili Gräf: Arca tallada, 1921, de: *Staatliches Bauhaus Weimar*, 1923, pág. 86.

por Muthesius, sino que, elaborados manualmente y concebidos como ejemplares únicos, están claramente más orientados a servir de modelos del arte popular que hacia las posibilidades técnico-productivas y las necesidades colectivas de la era industrial [113].

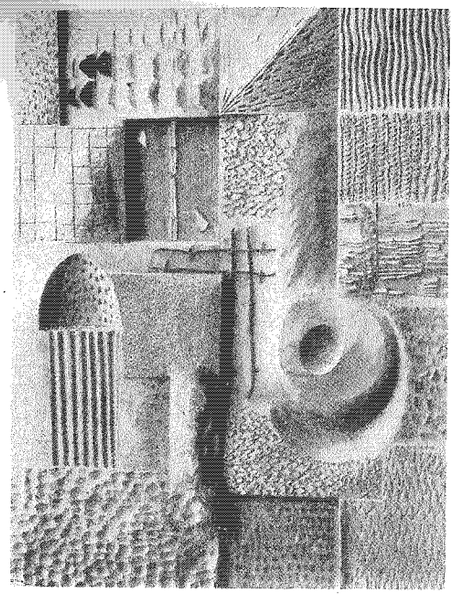
Las modificaciones esenciales introducidas en la enseñanza preliminar después de que en 1923 Itten fuera apartado de la Bauhaus y su puesto ocupado por Moholy-Nagy, se detallarán en el capítulo siguiente. Sin embargo, antes será interesante apuntar los rasgos fundamentales de los seguidores de Itten, así como la influencia de este artista en la pedagogía del Arte después de 1945.

5.1.8 Los seguidores de Itten y la influencia del artista en la pedagogía del arte después de 1945

La recepción de la enseñanza de Johannes Itten oscila, en la nueva pedagogía del arte, entre la fiel adoración y el enérgico rechazo, y con ello se sigue un ejemplo que ya era típico en la evaluación de la práctica pedagógica de Itten en la Bauhaus, donde se enfrentaban sectariamente los jóvenes de Itten y sus opositores.

El objetivo declarado de Itten consistía, como hemos visto, en llegar a la capacidad de creación artística por medio de la «experimentación objetiva y el conocimiento objetivo». Estos dos aspectos presentan para Itten una relación condicional indisoluble. Sólo así se puede constituir la "totalidad", alcanzar el objetivo del "hombre total" [114].

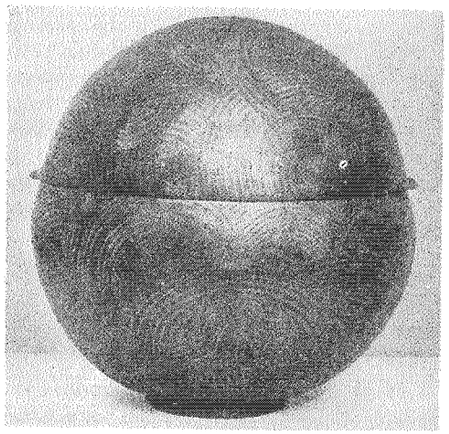
Este objetivo aparece claramente distorsionado por primera vez entre los seguidores de Itten después de 1945 con *Kurt Schwerdtfeger* (1897-1966), que en 1920-1924 estudió en la Bauhaus con Itten. En una observación superficial, su libro *Bildende Kunst und Schule* (Artes plásticas y escuela, 1957) está totalmente comprometido con las máximas pedagógicas de su maestro. Bajo la presión de la necesidad de traspasar a las clases de



50. Heinrich Busse: «Escultura en madera. Primera práctica con gubias para distintas estructuras talladas en madera», de: *Staatliches Bauhaus Weimar,* 1923, pág. 85.

Arte de las escuelas la forma y el contenido didácticos desarrollados expresamente para estudiantes de Arte y con ello tomar en cuenta la división vertical según niveles de madurez, la pretensión de totalidad postulada por Itten se desmorona por cuanto que, según el modelo didáctico de Schwerdtfeger, en la enseñanza primaria debiera dominar el «experimento subjetivo», y en la infancia tardía y en la juventud el «conocer objetivo». Esto es, «en los años de la enseñanza primaria, la creación es un afluir continuo de la fuente "de lo músico"» [115]. El dibujo expresivo, la pintura y el modelado y la experimentación constituyen el punto central de esta enseñanza. «Sin embargo, con la llegada de la pubertad se produce un cambio. Se deja de permanecer en el reino del sueño y la fantasía y con ello se acaba también la creación original» [116]. Sin abandonar en lo fundamental el marco de lo músico que Schwerdtfeger tomó como sustituto del "principio de la totalidad" de Itten (Itten hablaba retrospectivamente con frecuencia de lo "músico"), en la infancia avanzada y la juventud se trata para él de una «educación para la forma plástica» [117], de la experiencia concreta de los medios plásticos (esto como complemento de y en estrecho contacto con la enseñanza creativa de Itten y otros profesores de la Bauhaus). «Aquí reside, aun cuando Schwerdtfeger no se diera cuenta de ello, el punto de partida para un concepto racional de la didáctica artística..., en el cual el Arte al mismo tiempo... puede hacer valer sus derechos» [118], un principio que en los años 60 alcanzó amplia validez bajo la etiqueta de «enseñanza artística formal». Así, Schwerdtfeger juega un notable doble papel entre los discípulos directos de Itten: mientras que asimilaba el concepto de "educación música" al principio de totalidad de Itten, cumplía por un lado «las esperanzas del grupo irracional» [119] en la educación estética, y por otra parte su modelo didáctico implicaba un decisivo impulso para el establecimiento de una enseñanza artística racionalmente concebida y dirigida hacia el conocimiento de "leyes plásticas" [120].

51. Naum Slutzky: Caja esférica con textura lineal punteada, 1920, de: *Staatliches Bauhaus Weimar,* 1923, pág. 108.



Gunter Otto ha llamado la atención sobre lo problemática que resulta en sí misma la disolución de la enseñanza de Itten en un aspecto subjetivo y otro objetivo, ya que se queda o bien en la proclamación del puro subjetivismo o bien en el ejercicio de estudios formales. «Precisamente en el aislamiento de estos dos aspectos se ve claramente, en el ámbito subjetivo, la insuficiencia de dicho concepto social y, en el ámbito objetivo, la "escasa autenticidad" del principio» [121]. En conjunto, la crítica de Otto con respecto a Itten se puede considerar equilibrada. Es cierto que se mostró escéptico acerca de la posibilidad de que, a base de enseñanza, necesariamente «sensaciones materiales, estructurales, de colorido o similares experimentadas por separado se integren en constelaciones plásticas», y también que critica los análisis de antiguos maestros realizados por Itten por considerarlos llenos de «impresiones subjetivas e hipótesis simbolistas» [122], pero le toma en consideración a Itten por haber llamado la atención, con razón, sobre «el sentido de la motórica» en el proceso artístico y haber contribuido a la «sistematización de las formas artísticas». Conclusión de Otto: «Es indudable que el concepto de Itten es importante para el profesional y algunos problemas pueden ser aplicados a situaciones pedagógicas *(claramente aluden a la enseñanza escolar del arte*-R. W.)» [123].

Para una evaluación totalmente adversa puede verse *Hans Giffhorn,* que constituye un ejemplo de los opositores a Itten. Tanto en su *Kritik der Kunstpädagogik* (Crítica de la pedagogía del arte, 1979) como en otros lugares, Giffhorn generalmente ha considerado la enseñanza de Itten carente de esfuerzos diferenciadores manifiestos. Con ello coloca a Itten ante el horizonte interrogativo unilateral, de si su enseñanza es la apropiada, y en qué medida lo es, para ayudar al alumno actual «a reconocer correctamente sus propios intereses y los intereses sociales y a realizarlos de manera óptima» [124]. Critica que Itten no toma en consideración la realidad social, que concibiera la práctica estática como «autoexpresión» y que su idea del talento fuera «estática» (insistir en las diferencias innatas de la personalidad) [125]. El principio de conocimiento de Itten es un «irracionalismo de la pedagogía del arte» [126], que, entre otras cosas, se manifiesta en que con sus falsas pretensiones de objetividad «*se actúa...* como si hubiera medios y estructuras plásticos objetivamente buenos y malos, principios creativos artísticos buenos o malos» [127]. Giffhorn considera que para los alumnos existe el peligro de caer en la «situación de ghetto de lo músico», en lugar de ser educados en la capacidad de comunicación y la mayoría de edad política [128].

Desde la base del cambio operado fundamentalmente desde hace diez años en el concepto que de sí misma tiene la pedagogía del Arte, se puede estar de acuerdo con dicha crítica en algunos puntos. Con vistas al encuadre de la enseñanza de Itten en su contexto genuino, el de la pedagogía de la Bauhaus, ésta no contribuye con nada, no cabiendo duda de que cada intento de medir un fenómeno histórico con el rasero de la discusión profesional actual es sospechoso de una mentalidad histórica.

Al capítulo 5.1

1. Johannes Itten, *Mein Vorkurs am Bauhaus. Gestaltungs- und Formenlehre,* Ravensburg, 1963, pág. 10 (citado en adelante como Vorkurs).
2. Reyner Banham, *Die Revolution der Architektur. Theorie und Gestaltung im Ersten Maschinenzeitalter,* Reinbek, 1964, pág. 240.
3. Otto Stelzer, «Der Vorkurs in Weimar und Dessau», en: Catálogo *50 Jahre Bauhaus,* Württembergischer Kunstverein, Stuttgart, 1968, pág. 35.
4. *Vorkurs,* pág. 7.
5. *Vorkurs,* pág. 8.
6. Itten, «Fragmente zu Leben und Werk», en: Willy Rotzler (ed.), *Johannes Itten. Werke und Schriften* (con índice de obras realizado por Anneliese Itten), Zurich, 1978², pág. 31 (citado en adelante como Rotzler).
7. Carta de Itten a Eugène Gilliard, febrero/marzo 1914, en: Rotzler, pág. 397.
8. Wolfgang Venzmer, «Adolf Hölzel. Leben und Werk», en: *Der Pelikan* 65 (1963), pág. 14.

9. Citado en: Itten, «Adolf Hölzel und sein Kreis», en: *Der Pelikan* 65 (1963), pág. 35.
10. Itten, «Fragmente zu Leben und Werk», en: Rotzler, pág. 31.
11. Véase Wolfgang Venzmer, «Adolf Hölzels Aufbruch zur Moderne», en: catálogo *Adolf Hölzel,* museo Villa Stuck, Munich, 1980, pág. 28, así como figura 8, pág. 29.
12. Itten, «Tagebuch», 9 de diciembre de 1914, en: Rotzler, pág. 46.
13. A este respecto como para la enseñanza de Hölzel, véase: Carry van Biema, *Farben und Formen als labendige Kräfte,* Jena, 1930; en la página 130 dice así: «tras algunos ejercicios gimnásticos comienzo Hölzel su trabajo matutino regularmente con cien ejercicios de fuertes rayas, que pueden corresponder a la "práctica" del violinista».
14. Itten, «Hölzel und sein Kreis», op. cit., pág. 37.
15. *Vorkurs,* pág. 9.
16. Itten, «Fragmente zu Leben und Werk», en: Rotzler, pág. 31.
17. Véase Peter Baumann, «Das entscheidende Jahr», en: catálogo *Johannes Itten,* Landesmuseun Münster, 1980, págs. 31-35.
18. Itten, «Fragmente zu Leben und Werk», en: Rotzler, pág. 31.
19. Adolf Loos, «Richtlinien für ein Kunstamt», en: *Der Friede* 62 (1919).
20. L. W. Rochowanski, *Der Formwille der Zeit in der angewandten Kunst,* Viene, 1922, pág. 8; sobre la clase de Cizek para el arte nuevo, véase: Wilhelm Viola, *Child Art and Franz Cizek,* Viena, 1936.
21. Rochowanski, op. cit., pág. 96.
22. Stelzer, *Der Vorkurs,* op. cit., pág. 35.
23. Véase Alfred Roller, «Fünzig Jahre Wiener Kunstgewerbeschule» en: *Kunst und Kunsthandwerk,* 1918 pág. 347.
24. H. G., «Eine staatliche Schule für Expressionismus in Wien», en: *Der Cicerone, Monatsschrift für Künstler,* Kunstfreunde und Sammler, 1921, pág. 452.
25. Op. cit.
26. Op. cit.
27. Wingler, *Bauhaus,* pág. 14; también: Stelzer, *Der Vorkurs,* op. cit., pág. 35.
28. Sibylle Zrost, «Die Herausbildung schöpferischer Fähigkeiten am Bauhaus», en: *Wissenschaftliche Zeitschrift für Architektur und Bauwesen Weimar,* 4/5 (1976), pág. 359.
29. Rotzler, pág. 417 (nota 11).
30. Itten, «Grundlagen der Kunsterziehung» (1950), en: Rotzler, pág. 253.
31. Véase: Bernhard Leitner, «Kinetismus - eine Wiener Erfindung», en: *Die Presse* (Viena), 7 de enero de 1975, pág. 5; además: catálogo *Erika Giovanna Klien,* Galería Pabst, Viena, sin año; los trabajos de la alumna de Cizek que aparecen en este catálogo están fechados «en torno a 1922»; también en 1922 apareció el libro de Rochowanski (op. cit.) con abundante material gráfico de la clase de Cizek.
32. Los años de Itten entre Hölzel y la Bauhaus son estudiados actualmente por la americana Sandra Williams en base a los diarios del artista y más material documental hasta ahora no revisado. Es de esperar que la investigación de Sandra Williams explique de manera definitiva la cuestión de Cizek. Respecto a los trabajos propios de Cizek en la época anterior a 1920, Anneliese Itten constata que «se movían más bien en dirección a Steiner» y que en ellos no se veía todavía el posterior «cinetismo» (carta de fecha 21 de mayo de 1981 de Anneliese Itten al autor).
33. Willy Rotzler, «Johannes Itten», en: catálogo *Johannes Itten. Bilder und Studien,* Kunstverein Ulm, 1976, sin página.
34. WV = «Werkverzeichnis Johannes Itten», elaborado por Anneliese Itten, en: Rotzler, págs. 287-388.
35. Itten, «Fragmentarisches (1916)», en: Rotzler, pág. 211.
36. Véase Eberhard Roters, *Maler am Bauhaus,* Berlín, 1965, pág. 36.
37. Rotzler, en: «Katalog Johannes Itten», en: catálogo *Johannes Itten,* Kunstverein Ulm, op. cit., sin página.
38. Op. cit.
39. *Vorkurs,* pág. 9.
40. Roters, *Maler am Bauhaus,* op. cit., pág. 47.
41. Itten, «Analysen alter Meister (1921)», en: Rotzler, págs. 220 y ss.
42. Oskar Schlemmer, *Briefe und Tagebücher,* editado por Tut Schlemmer, Stuttgart, 1977, pág. 47 (carta a Otto Meyer, 21 de diciembre de 1920).
43. Op. cit., pág. 48 (carta a Otto Meyer, 3 de febrero de 1921).
44. Op. cit., pág. 58 (carta a Otto Meyer, junio 1922).
45. *Vorkurs,* pág. 10.
46. «Pädagogische Fragmente einer Formenlehre (1930)», en: Rotzler, pág. 232.
47. Till Neu, *Von der Gestaltungslehre zu den Grundlagen der Gestaltung,* Ravensburg, 1978, pág. 24.
48. En los trabajos de alumnos reproducidos, que proceden de la escuela privada de Itten en Viena, dice así: «De la enseñanza de Itten en Viena». Esto significa que Gropius ha suprimido sistemáticamente el nombre de Itten en relación con la Bauhaus.
49. Véanse, respecto al conflicto Itten-Gropius, las cartas de Itten a Gropius en la época entre diciembre de 1921 y octubre de 1922, en Rotzler, págs. 72 y ss.
50. Itten, «Grundlagen der Kunsterziehung (1950)», en: Rotzler, pág. 253: «Es en el catálogo de la exposición de la Bauhaus en Nueva York en 1938 donde Gropius explica que esta enseñanza elemental, que hoy en día se tiene en escuelas superiores de arte de muchos países como base de la enseñanza del arte, procede de mí».
51. Anneliese Itten, en la nueva edición por ella preparada (1975), bajo el título *Gestaltungs- und Formenlehre. Mein Vorkurs am Bauhaus und spëter,* ha eliminado estas equivocaciones.

52. Itten, «Tagebuch», 2 de marzo de 1918, en Rotzler, pág. 52.
53. Paul Klee, *Briefe an die Familie 1899-1940,* editado por Felix Klee, Colonia, 1979, t. 2, pág. 970.
54. Itten, «Tagebuch», Herbst, 1914, en Rotzler, pág. 46.
55. *Vorkurs,* pág. 17.
56. Op. cit.
57. Véase Johannes Itten, *Kunst der Farbe,* Ravensburg, 1961.
58. *Vorkurs,* pág. 21.
59. Op. cit., pág. 28.
60. Op. cit., pág. 47.
61. Nicola Borger-Keweloh, «Zur Bedeutung von Methode und Intuition in Werk von Johannes Itten», en: catálogo *Johannes Itten,* Landesmuseum Münster, 1980, pág. 24.
62. Itten, «Tagebuch», 20 de octubre de 1916, en: Rotzler, pág. 49.
63. Itten no distingue entre los conceptos "material" y "materia", si bien en general parece preferir el concepto "materia". Moholy suele hablar de "material". Albers distingue de manera estricta entre ambos conceptos (véase capítulo 5.3.6).
64. Itten, «Tagebuch», 18 de octubre de 1918, en: Rotzler, pág. 61.
65. Itten, «Tagebuch», 12 de mayo de 1917, en: Rotzler, pág. 50.
66. Itten, «Tagebuch», febrero 1920, en: Rotzler, pág. 71: «En el dibujo creo que es importante producir composiciones con materia, pues los problemas son así muy fáciles».
67. Itten, «Tagebuch», 22 de agosto de 1918, en: Rotzler, pág. 60.
68. Citado en: Borger-Keweloh, op. cit., pág. 27.
69. Op. cit.
70. Helmut Hartwig, «Sehenlernen, Bildgebrauch und Zeichnen - Historische Rekonstruktion und didaktischen Perspektiven», en Helmut Hartwig (ed.), *Sehen lernen, Kritik und Weiterarbeit am Konzept Visuelle Kommunikation,* Colonia, 1976, pág. 109.
71. *Vorkurs,* pág. 30.
72. Itten, «Tagebuch», 10 de noviembre de 1917, en: Rotzler, pág. 51.
73. Itten, «Tagebuch», 22 de marzo de 1919, en: Rotzler, pág. 64.
74. Oskar Schlemmer, *Briefe und Tagebücher,* op. cit., pág. 50 (carta a Tut Schlemmer, 16 de mayo de 1921).
75. Oskar Schlemmer, carta a Tut Schlemmer, 16 de mayo de 1921, citada en: Oskar Schlemmer, *Der Mensch, Unterricht am Bauhaus,* editado por Heimo Kuchling, Maguncia-Berlín, 1969, págs. 41 y ss.
76. Roters, *Maler am Bauhaus,* op. cit., pág. 49.
77. Oskar Schlemmer, *Briefe und Tagebücher,* op. cit., pág. 49 (carta a Otto Meyer, 16 de mayo de 1921).
78. Itten, «Tagebuch», 15 de febrero de 1919, en: Rotzler, pág. 62.
79. Itten, «Über Komposition (1917)», en: Rotzler, pág. 217.
80. Itten, *Elemente der Bildenden Kunst, Studienausgabe des Tagebuches,* Ravensburg, 1980.
81. Itten, «Tagebuch», 20 de octubre de 1916, en: Rotzler, pág. 49.
82. Itten, «Tagebuch», 21 de abril de 1917, en: Rotzler, pág. 50.
83. Itten, «Tagebuch», 10 de noviembre de 1917, en: Rotzler, pág. 51.
84. Wassily Kandinsky, *Über das Geistige in der Kunst,* Berna, 1970, págs. 68 y ss.
85. Itten, «Tagebuch», 26 de agosto de 1918, en: Rotzler, pág. 60.
86. Kandinsky, en: Paul Plaut, *Die Psychologie der produktiven Persönlichkeit,* Stuttgart, 1929, pág. 308.
87. *Vorkurs,* pág. 81.
88. Itten, «Tagebuch», febrero 1920, en: Rotzler, pág. 71.
89. Itten, *Der Vorkurs* (1962), en: Rotzler, pág. 274.
90. En una nota manuscrita sin fechar (Archivo de la Bauhaus en Berlín), Georg Muche participa lo siguiente sobre el cambio en la dirección del curso preliminar: «Desde 1919 hasta marzo de 1921, Itten; semestre de verano de 1921: Muche; semestre de invierno de 1921-1922: Itten; semestre de verano de 1922: Muche; semestre de invierno 1922-1923: Itten; después: Moholy; primer semestre de 1926: Muche». En una carta de 28 de abril de 1981, al autor responde Muche de la siguiente manera a la cuestión de en qué medida el trabajo de Muche en el curso preliminar tuvo un perfil propio frente al trabajo de Itten, en qué medida sus opiniones pedagógicas y los trabajos de los alumnos de su curso preliminar se diferenciaban de los de Itten: «Usted pregunta por el estilo de mi pedagogía. No se puede describir. Yo no tengo ni sistema ni método. Yo estoy capacitado pedagógicamente y tengo mucha experiencia. Eso es todo. Nunca he recogido los trabajos que se realizaban en mis clases del curso preliminar en la Bauhaus. Yo los contemplaba como algo propio de los alumnos. A pesar de todo se reprodujeron aquí y allá y acompañando a la enseñanza de Itten. Yo no tengo nada en contra».
91. Carta de 21 de mayo de 1981 de Anneliese Itten al autor; Muche era también de la opinión de que no se podía enseñar una teoría de los colores, «ya que los colores son un fenómeno sensorial que no puede ser sistematizado» (Discurso de Muche con motivo de la concesión del grado de doctor honoris causa por la escuela superior de Arquitectura y Construcción de Weimar el 28 de junio de 1979, en: *Wissenschaftliche Zeitschrift der Hochschule für Architektur und Bauwesen,* 4/5 [1979], pág. 294).
92. Del subtítulo de Itten *Kunst der Farbe,* Ravensburg, 1961.
93. Marcel Franciscono, *Walter Gropius and the Creation of the Bauhaus in Weimar: The Ideals and Artistic Theories of its Founding Years,* Urbana-Chicago-Londres, 1971, pág. 180.
94. Itten, «Zur Ausstellung "Aus meinem Unterricht" (1939)», en: Rotzler, pág. 243.

95. Op. cit.
96. Op. cit., pág. 244.
97. Op. cit.
98. Itten, «Aus meinem Leben», en: Rotzler, pág. 18.
99. Willibald Russ, *Geschichte der Pädagogik,* Bad Heilbrunn, 1965[7], pág. 127.
100. Op. cit., pág. 128.
101. Heinrich Scharrelmann, *Malen und Zeichnen,* sin localización, 1913, pág. 7.
102. Op. cit., pág. 12.
103. Véase Georg Kerschensteiner, *Begriff der Arbeitsschule,* Leipzig-Berlín, 1917[3].
104. Hermann Muthesius, *Kultur und Kunst. Gesammelte Aufsätze über künstlerische Fragen der Gegenwart,* Jena-Leipzig, 1904, págs. 101, 110 y ss, 113.
105. Véase Joseph August Lux, *Das neue Kunstgewerbe in Deutschland,* Leipzig, 1908, pág. 191.
106. Till Neu, *Von der Gestaltungslehre zu den Grundlagen der Gestaltung,* op. cit., pág. 33.
107. Itten, «Ausstellung von Arbeiten der Gesellen und Lehrlinge im Staatlichen Bauhaus Weimar (1922)», en: Rotzler, pág. 224.
108. Véase Franciscono, *Walter Gropius,* op. cit., págs. 183 y ss.
109 Roters, *Maler am Bauhaus,* op. cit., pág. 48.
110. Itten, «Grundlagen der Kunsterziehung (1950)», en: Rotzler, op. cit., págs. 253 y ss.
111. Véase Franciscono, *Walter Gropius,* op. cit., pág. 218.
112. Itten, «Frühjahr 1916», en: Rotzler, pág. 48.
113. Véase Franciscono, *Walter Gropius,* op. cit., pág. 221.
114. Sobre la pretensión de totalidad de Itten, véase: Till Neu, op. cit., págs. 70 y ss.
115. Kurt Schwerdtfeger, *Bildende Kunst und Schule,* Hannover, 1970[7], pág. 82.
116. Op. cit.
117. Op. cit., pág. 86.
118. Helmuth G. Schütz, *Kunstpädagogische Theorie,* Munich, 1973 (UTB 278), págs. 36 y ss.
119. Gunter Otto, «Kunst und Erziehung im industriellen Zeitalter», en: *Erziehungswissenschaftliches Handbuch.* Editado por Thomas Ellwein, Hans-Hermann Groothoff, Hans Rauschenberger, Heinrich Roth, Berlín, 1969, pág. 256.
120. Véase Schütz, op. cit., pág. 37.
121. Otto, op. cit., pág. 256.
122. Op. cit.
123. Gunter Otto, *Kunst als Prozess im Unterricht,* Braunschweig, 1969[2], págs. 144 y ss.
124. Citado en: Till Neu, op. cit., pág. 73.
125. Hans Giffhorn, *Kritik der Kunstpädagogik. Chancen und Gefahren ästhetischer Erziehung,* Colonia, 1979, pág. 224.
126. Op. cit., pág. 231.
127. Op. cit., pág. 169.
128. Citado en: Till Neu, op. cit., pág. 73.

Nota a la edición española: En mi trabajo 'Johannes Itten am Bauhaus: Ästhetische Erziehung als Ganzheitserziehung' (dentro del catálogo 'Johannes Itten. Künstler und Lehrer', Berna 1984, págs. 105-127) he intentado profundizar en algunos de los aspectos tratados en este capítulo, especialmente recurriendo a los diarios originales de Itten de los años 1913 a 1922. Con ello se ha pretendido conseguir, como así espero haya sido, una visión más exacta, sobre todo en lo que respecta a la valoración de la aportación de Itten a la creación 'aplicada' ('diseño') en la primera Bauhaus.

5.2 Laszlo Moholy-Nagy (1895-1946)

5.2.1 Un "pedagogo nato"

En el capítulo anterior hemos visto cómo Itten se oponía negativamente al objetivo postulado por Gropius de una integración de arte y técnica y cómo, además, su concepto del arte caía dentro de la tradición, ya que apenas pasaba de las posibilidades de los cuadros pintados sobre madera. A diferencia de ello, Moholy-Nagy era progresista y vanguardista por cuanto que su interés como artista estaba orientado totalmente a la investigación de nuevos medios artísticos y a conciliar «el arte con los medios técnicos de reproducción» [1] así como a adjudicar al arte un nuevo puesto en la sociedad industrial avanzada. Para Moholy era fundamental la cuestión de la relevancia social de la producción estética, mientras que para Itten el trabajo artístico era más que nada un problema individual.

Laszlo Moholy-Nagy fue llamado por Walter Gropius en la primavera de 1923 para acudir a la Staatliche Bauhaus de Weimar. Aun cuando por entonces Moholy había trabajado algunos años en el campo artístico, su balance de resultados como creador experimental era notable, y aunque no poseía experiencias docentes sistemáticas, Gropius tuvo que reconocer de manera intuitiva que estaba ante un talento pedagógico natural, ante un «pedagogo nato» [2]. Existen indicios suficientes de que el tema de la cualificación pedagógica jugaba para Gropius un papel especial en los nombramientos: así, se sabe que a Theo van Doesburg le consideraba demasiado dogmático para ser profesor y que no tomó en consideración el llamar a Archipenko «debido a la suposición de inexistencia de intereses pedagógicos por su parte» [3]. Si en un principio Gropius se dejó aconsejar en la composición del profesorado —su mujer, Alma Mahler-Gropius, le recomendó a Johannes Itten; éste, por su parte, sugirió la contratación de Klee, Schlemmer y Muche [4]— Moholy fue un descubrimiento personal de Gropius. Y el hecho de que no se equivocó con este descubrimiento lo demuestra la actividad docente de Moholy en la Bauhaus durante cinco años, de la cual más tarde Gropius escribiría que influyó decisivamente en el desarrollo del Instituto [5].

No es posible hacer aquí justicia, aunque sólo sea de manera aproximada, a la personalidad universal de Moholy-Nagy. El tema del presente libro nos obliga a limitarnos temporalmente a los años de Moholy en la Bauhaus y a limitarnos, en cuanto al contenido, a Moholy como profesor. Esto es, aquí no trataremos su trabajo desde el año 1928 hasta su muerte en 1946, especialmente su actividad en Chicago en la "New Bauhaus", en la "School of Design" y en el "Institute of Design", ni nos detendremos en sus obras como pintor, tipógrafo, escultor, fotógrafo, escenógrafo, diseñador industrial y teórico de la creación. El entresacar un único aspecto, en este caso el pedagógico, de un conjunto complejo y altamente integrado aparece en el caso concreto de Moholy como algo injustificable, pues el propio Moholy siempre postuló la totalidad y polemizó contra el «hombre sectorializado». El hecho de que aquí aparezca el pedagogo en el punto central de nuestro estudio, no debe traer como consecuencia el olvido sin más del artista, el diseñador y el pensador, toda vez que no cabe la menor duda de que

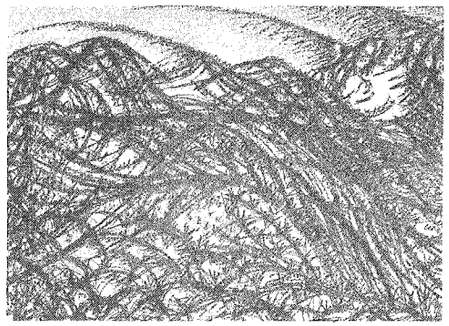
aquello que Moholy realizaba en sus clases estaba determinado en gran medida por su propia práctica estética. A continuación se esbozará rápidamente esta práctica estética.

5.2.2 Aspectos del trabajo artístico

Laszlo Moholy-Nagy, nacido en Hungría en 1895, era, como pedagogo y como artista, un autodidacta, y precisamente la falta de una formación formal parece haberle capacitado especialmente para pasar la frontera y ensanchar el concepto tradicional del arte. Libre de fijaciones académicas que inhibían las innovaciones, en sorprendentemente poco tiempo entró en el círculo de la vanguardia de postguerra debido a sus facultades específicas, que Lucía Moholy (su primera mujer) calificó como seguridad de la intuición y capacidad para un cambio rápido [6].

El desarrollo artístico de Moholy comenzó con sorprendentes dibujos en tiza y tinta china, surgidos en 1917 bajo la impresión de vivencias espantosas de la guerra y que mostraban, en un impenetrable entramado de líneas, los paisajes de alambradas de los campos de batalla y la muerte de los soldados (figura 52). En ellos, la línea como elemento plástico básico aparece muy sobrecargada emocionalmente, esto es, no sirve principalmente para «reproducir un tema», sino que es «portadora de la excitación y las vibraciones» . La decisión de Moholy de abandonar después de la guerra la iniciada carrera de Derecho [8], estuvo acompañada de difíciles conflictos internos. Su ímpetu social le llevó a preguntarse de manera autocrítica en 1919 si en un tiempo de grandes trastornos sociales y problemas cotidianos difíciles de superar se puede justificar de alguna manera «la pretensión del privilegio del arte» [9] y convertirse en pintor; al final se decidió firmemente por el arte:

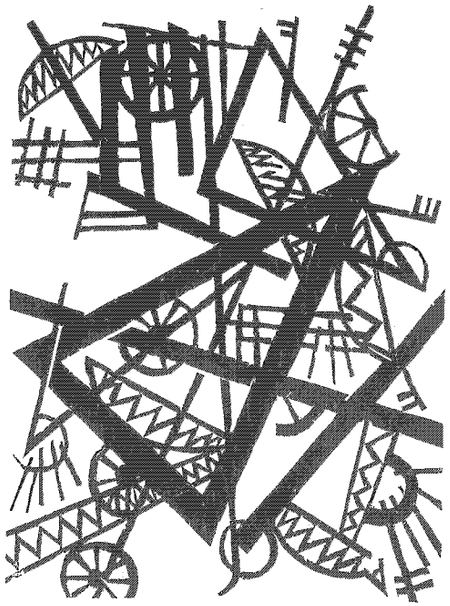
...ahora ya sé; cuando yo desarrollo mis habilidades de la manera más apropiada para ellos —cuando intento concebir honrada y profundamente el sentido de mi vida—, está bien que me convierta en pintor. Mi talento se encuentra en la expresión de mi fuerza vital y creadora por medio de *luz,* color y forma. Como pintor puedo proporcionar la sustancia de la vida [10]. (Cursiva-R. W.).



52. Laszlo Mohoyl-Nagy: *Paisaje de alambrada,* 1917, lápiz graso.

Después de que Moholy escribiera en 1917, hallándose convaleciente de una herida de guerra y bajo delirios febriles, el poema "Lichtvisionen" [11] —la primera muestra de su penetración en la luz como principio de la existencia y como medio creativo— en la anotación arriba citada aparece nuevamente el fenómeno luz, tema éste que Moholy no abandonó en toda su vida.

Después de la guerra, Moholy-Nagy entró en contacto en Budapest con los artistas del Grupo-Ma (ma = hoy), un grupo de artistas vanguardistas y socialmente revolucionarios con una orientación cubista-expresionista. La caída de la joven república soviética de Béla Kun llevó a Moholy en 1919 a la emigración política. Con Viena como paso intermedio, llegó en 1920 a Berlín, centro por aquel entonces de corrientes artísticas vanguardistas. Si en Hungría Moholy-Nagy se había expresado desde el punto de vista creativo a través del cubismo, su pintura experimentó en Berlín un empuje decisivo hacia la maduración, debido al encuentro con el dadaísmo y el estudio de trabajos de artistas de la vanguardia de la Europa oriental, como Malewitsch, Rodschenko, El Lissitzky, Tatlin y Kandinsky, entre otros. Tras una corta fase en la que realizó cuadros, dibujos y gráficos, inspirados todos ellos en un modo de creación constructivo-abstracto (estructuras metálicas, señales ferroviarias, engranajes y otros, figura 53), Moholy desarrolló rápidamente un constructivismo geométrico de carácter totalmente



53. Laszlo Moholy-Nagy: Grabado en madera de la revista húngara del exilio *Ma,* Viena, 1921.

personal, en el que amalgamó inspiraciones tanto de Malewitsch y Lissitzky, como del grupo De Stijl (figura 54). En 1922 justificó como sigue su decisión por un concepto constructivista:

La realidad es la medida del pensamiento humano. Por medio de ella nos orientamos en el Universo... Y esta realidad de nuestro siglo es la tecnología; la invención, construcción y entretenimiento de máquinas. Utilizar máquinas quiere decir proceder de acuerdo con el espíritu del siglo. El espiritualismo trascendente de tiempos pasados está vencido. Ante la máquina todo el mundo es igual... La tecnología no sabe de tradición ni de conciencia de clases. Cada uno puede ser el amo de la máquina o su esclavo. Aquí reside la raíz del socialismo... Esto es nuestro siglo: la tecnología, la máquina, el socialismo...

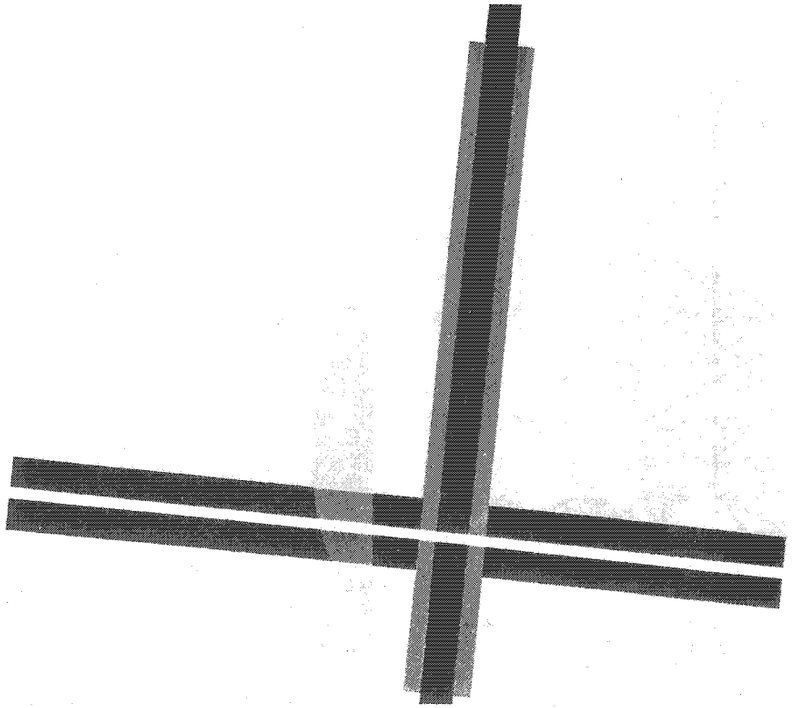
El arte cristaliza las emociones de un siglo, el arte es espejo y voz. El arte de nuestro tiempo tiene que ser elemental, preciso y universal. Es el arte del constructivismo. El constructivismo no es ni proletario ni capitalista... En él encuentra su expresión la forma pura de la naturaleza – el color firme, el ritmo del espacio, el equilibrio de la forma... Es independiente de marcos para cuadros y pedestales. Abarca la industria y la arquitectura, los objetos y las relaciones. El constructivismo es el socialismo del ver [12].

Es casi imposible formular con más claridad que aquí el antagonismo frente a las inclinaciones metafísicas e individualistas de Itten. Moholy no buscaba hacer efectiva su adhesión a lo constructivo, a la máquina y a la nueva tecnología solamente en el aspecto formal, sino que también experimentaba decididamente con técnicas y materiales nuevos, con láminas de plástico y plexiglás, para así poder expresar de acuerdo con los tiempos su interés por los fenómenos de la luz.

Los llamados *Telefonbilder* (Cuadros telefónicos) (figura 55) se cuentan entre los experimentos más espectaculares en los que Moholy hizo uso de las posibilidades de la moderna tecnología. Según la propia explicación del artista, en ellos se trataba de comprobar que

la mecanización total de las técnicas no supone una amenaza para la fuerza creativa esencial... El pintor con la mano puede conservar su importancia histórica; antes o después perdería la exclusividad... En 1922 encargué por teléfono a una fábrica de rótulos cinco cuadros de esmaltes de porcelana. Yo tenía ante mí las muestras de color de la firma y proyecté mis cuadros en papel milimetrado. En la otra punta de la línea, el jefe de sección de la firma tenía ante sí un papel similar, dividido en cuadros. Uno de los cuadros fue entregado en tres tamaños diferentes, de tal manera que pudiera yo estudiar las sutiles diferencias provocadas en las relaciones de los colores por el aumento y la reducción [13].

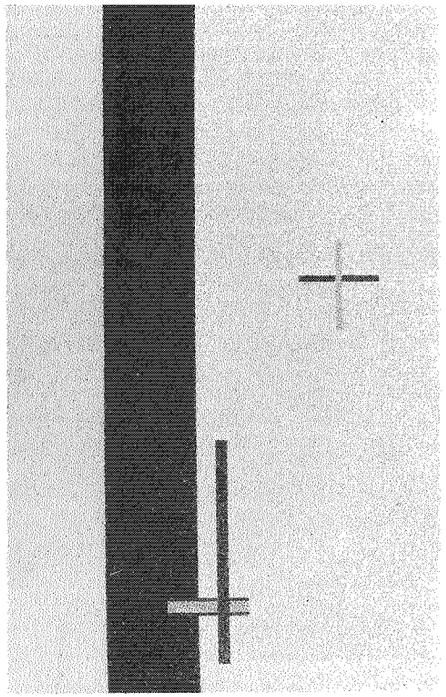
Es difícil estimar si esta manifestación se corresponde con la realidad o si pertenece a la leyenda, que apenas se puede tomar en cuenta, del artista. Lucía Moholy, la más estrecha colaboradora del artista a comienzos de los años 20, intentó en sus *Marginalien,* despojar de su ornamento legendario el origen de los llamados Cuadros telefónicos; llamó ella la atención sobre el hecho de que Moholy, sumamente contento con el resultado de sus cuadros a esmalte realizados en la fábrica, exclamó: «Esto lo podría yo haber hecho incluso por teléfono», y posteriormente, en un comentario de 1924 del artista sobre estos cuadros, se encuentra solamente la referencia hipotética de que estos cuadros «incluso se podían haber encargado por teléfono» [14]. El hecho de que Moholy hiciera uso



54. Laszlo Moholy-Nagy: *Q IV,* 1923, óleo sobre lienzo.

del teléfono como medio de comunicación con el fin de transmitir mensajes estéticos codificados en unidades milimétricas a la firma productora, no parece por consiguiente tan seguro como se puede leer por lo general en la bibliografía sobre historia del arte. Tanto si se otorga al artista el privilegio de haber sido el primero en dar un paso tan avanzado como si no, se sabe que se trataba de un principio que ya había propagado Alexander Partens en 1920 en el almanaque Dada publicado por Richard Huelsenbeck, donde dice así: «...al buen pintor se le reconoce en que encarga sus cuadros al ebanista por teléfono» [15]. Independientemente de si el teléfono jugara o no un papel en la creación de los cuadros en esmalte, hay que valorar como una hazaña el hecho de que Moholy demostrara que el arte se puede constituir en la época industrial independiente de la ingerencia personal de la mano del artista en un proceso mecánico anónimo de máxima precisión y que el acto de creación artística se localiza más bien en lo espiritual que en lo manual.

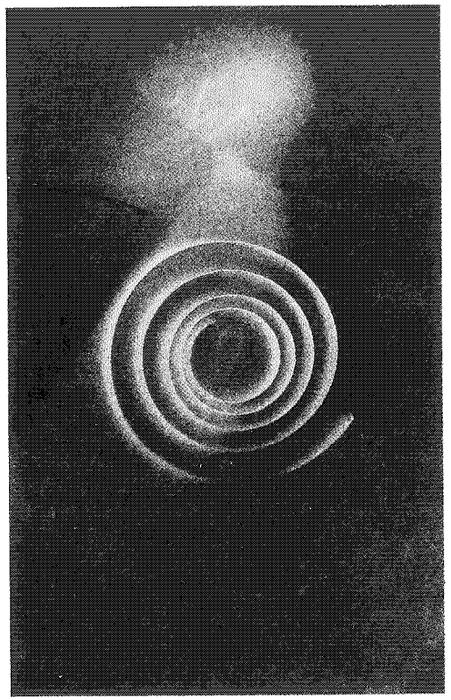
Un importante campo de experimentación fue para Moholy-Nagy la *fotografía,* cuyas insospechadas posibilidades estéticas descubrió a través de Lucía, su primera mujer, que era fotógrafa. Sin tener conocimiento evidente de los experimentos de Christian Schad (Schadogramas) y de Man Ray (Rayogramas), Moholy empezó a sondear a partir de 1922, la «fotografía sin cámara» [16]. El resultado fue la invención del *fotograma* (figura 56). Los primeros fotogramas responden formalmente al



55. Laszlo Moholy-Nagy: *Em 2* (cuadro telefónico), 1922, esmalte sobre acero.

concepto creativo constructivista del artista y se muestran como una transmisión de problemas plásticos de su pintura a la fotografía. Frente a ellos, los fotogramas posteriores, que desde el punto de vista formal son más libres, presentan un verdadero interés por la modulación activa del espacio por medio de formas luminosas "abstractas" [17]. La separación del trabajo conceptual y su ejecución material, típico de los llamados cuadros por teléfono, también tiene importancia en los fotogramas, aunque de manera algo distinta. En su sutil análisis de las obras fotográficas de Moholy-Nagy, Andreas Haus ha insistido en este aspecto: «Él (Moholy) aspiraba a la total supresión del trabajo material... y trasladaba el acontecimiento de la "creación" del "mecanismo" a la disposición espiritual. Con ello consumaba como artista la separación de trabajo manual e intelectual al nivel del moderno método técnico de producción. Si hasta entonces el artista era todavía portador de la ideología del trabajo "idéntico" y con ello "no enajenado", Moholy abandona abiertamente el proceso de ejecución material, entusiasmado por las fuerzas mecánicas, para configurar solamente el "principio". En el fotograma, la luz hace el *trabajo* posterior [18]. En este punto, Moholy adopta una postura que se podría calificar de "moderna" en el sentido de que se diferencia claramente de las utopías retrógradas del arte industrial del siglo XIX y, en consecuencia, del manifiesto fundacional de la Bauhaus. Moholy no veía el comienzo de la derrota del trabajo enajenado en una reconstrucción de la antigua unidad de

56. Laszlo Moholy-Nagy: Fotograma, de: *Das Deutsche Lichtbild,* 1927, pág. 114.



arte y artesanía, sino más bien en «integrar los medios técnicos de producción con una creación artística "productiva" y con ello quitarle la definición de enajenada» [19]. Esto cuadra muy bien con el postulado de Gropius de una nueva unidad de arte y técnica (1923), de tal manera que Otto Stelzer ha constatado acertadamente que la era Gropius no comenzó verdaderamente con la fundación de la Bauhaus en 1919, sino con el llamamiento de Moholy en 1923 [20].

Tras esta breve disgresión, volvamos sobre las relaciones de Moholy-Nagy con la fotografía. Junto a sus experimentos en el campo de la abstracta «fotografía sin cámara» (raras veces aparecen fotogramas con formas "concretas" como cabezas, manos, etc.), cabe señalar las *tomas fotográficas* [21] del artista, que se caracterizan por detalles singulares y ángulos visuales (enfoques a corta distancia, vistas desde arriba y desde abajo, encuadres diagonales, figura 57). No son realistas en el sentido de una aspiración a una reproducción "objetiva" de la realidad, sino más bien a «aplicaciones prácticas y de control de teorías constructivistas de percepción y creación a la realidad, de las cuales... resultan conocimientos estéticos totalmente nuevos que no se habrían podido alcanzar solamente mediante la pintura o la fotografía» [22].

Una tercera faceta del trabajo de Moholy con el medio fotográfico son los fotomontajes por él mismo denominados *fotoesculturas* (figura 58). En ellos consigue traer a un común denominador un ascetismo formal constructivista y un ingenio plástico dadaísta. Frente a los fotomontajes dadaístas, frecuentemente inundados de elementos individuales, los fotoplásticos de Moholy se diferencian por un empleo moderado de fragmentos fotográficos así como por la claridad y la visualidad de la organización de la imagen. La fotoplástica permite

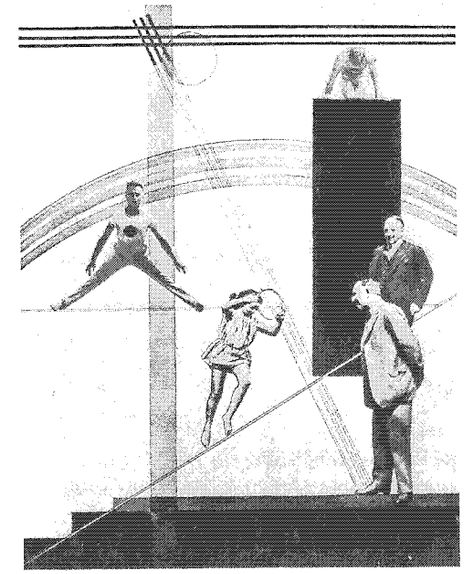
proporcionar, con medios fotográficos, conocimientos y pensamientos que con otros medios no se pueden alcanzar en igual medida. Aquí lo visual y lo conceptual son accesibles al momento, tienen que ser accesibles en el instante, cuando se tiene que alcanzar la impresión. Por ello, una composición equilibrada de lo conceptual y lo óptico es aquí un componente especialmente importante. Sin embargo, la disposición de imagen de estos fotoplásticos no es una composición en el sentido antiguo, no un fin en sí de solución armónico-formal, sino

57. Laszlo Moholy-Nagy: Balcones de la Bauhaus en Dessau, 1926, fotografía, Archivo de la Bauhaus asoc. reg., Museo para la Creación, Berlín.

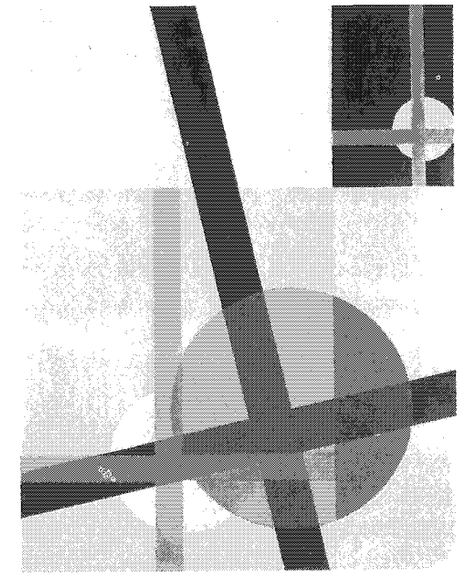
una composición orientada en la dirección del objetivo marcado: la configuración de ideas [23].

El fenómeno de la luz en sus diferentes manifestaciones juega, en la obra artística de Moholy, el papel más importante, y no sólo en la fotografía, sino también en la pintura y la escritura, de tal manera que el artista se denominó a sí mismo una vez como «ilusionador» [24].

En los *cuadros* de su segunda fase constructivista (a partir de 1923-1924), el trabajo de Moholy con el fenómeno de la luz encontró su expresión en formas geométricas en compenetración transparente (figura 59). Inspirado en la antigua pintura al barniz en la que —partiendo de una base clara de tiza o yeso y de una impresión con fre-



58. Laszlo Moholy-Nagy: Cartel de circo y variedades, fotoescultura, de: *Malerei, Photographie, Film* (Bauhausbücher 8), 1925, pág. 98.



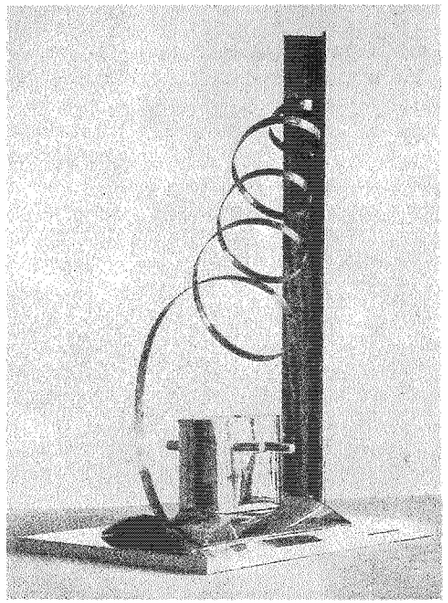
59. Laszlo Moholy-Nagy: *Am 2,* óleo sobre lienzo, 1925.

cuencia verdosa— las formas eran realizadas a base de numerosos barnices de color traslúcidos, Moholy llegó a la idea de que «la pintura de caballete debe ser entendida como un rodeo de la pintura con la luz directa. Se ha reconocido el pigmento como una especie de depósito de luz, pero después se ha olvidado la idea inicial» [25]. Así, el artista asumió este antiguo método de compenetración transparente como principio creador en sus cuadros constructivistas. En el primer número de la revista *Bauhaus* (1926) divulgó sus aspiraciones, bajo el epígrafe "Dirección rectilínea del espíritu – Rodeos de la técnica", con la siguiente fórmula: «El espíritu inmanente busca: luz! luz! el rodeo de la técnica encuentra: pigmento». Y añade:

Toda creación de luz da un rodeo hasta hoy por este sendero de la pintura occidental, aun cuando desde la primera linterna mágica, desde la primera cámara oscura se suceden caminos directos al encantamiento de la luz: juegos proyecto-reflectores con luz llena de colorido, suspensión material, fluida, cascada diáfana de colores luminosos, vibraciones del espacio con emulsión tornasolada de luz...[26]

Es lógico que en los años veinte Moholy se concentre de manera progresiva en las posibilidades de la *creación directa de luz,* y ello no sólo en las fotografías y fotogramas citados, sino también en sus *esculturas.* Así, a partir de 1922 produjo composiciones tridimensionales de madera, cristal y metales lisos como un espejo (figura 60). Se trata de esculturas estáticas, «en las que, mediante el movimiento del observador, es visible el primer estadio de un juego de luz que se forma libremente en el espacio, originado por el material espejeante y reflectante» [27], esculturas influenciadas en su aspecto formal en parte por aquellas "construcciones" que se podían ver en Berlín en 1922 en la "Primera exposición de arte ruso".

Yendo más allá de estas esculturas estáticas,

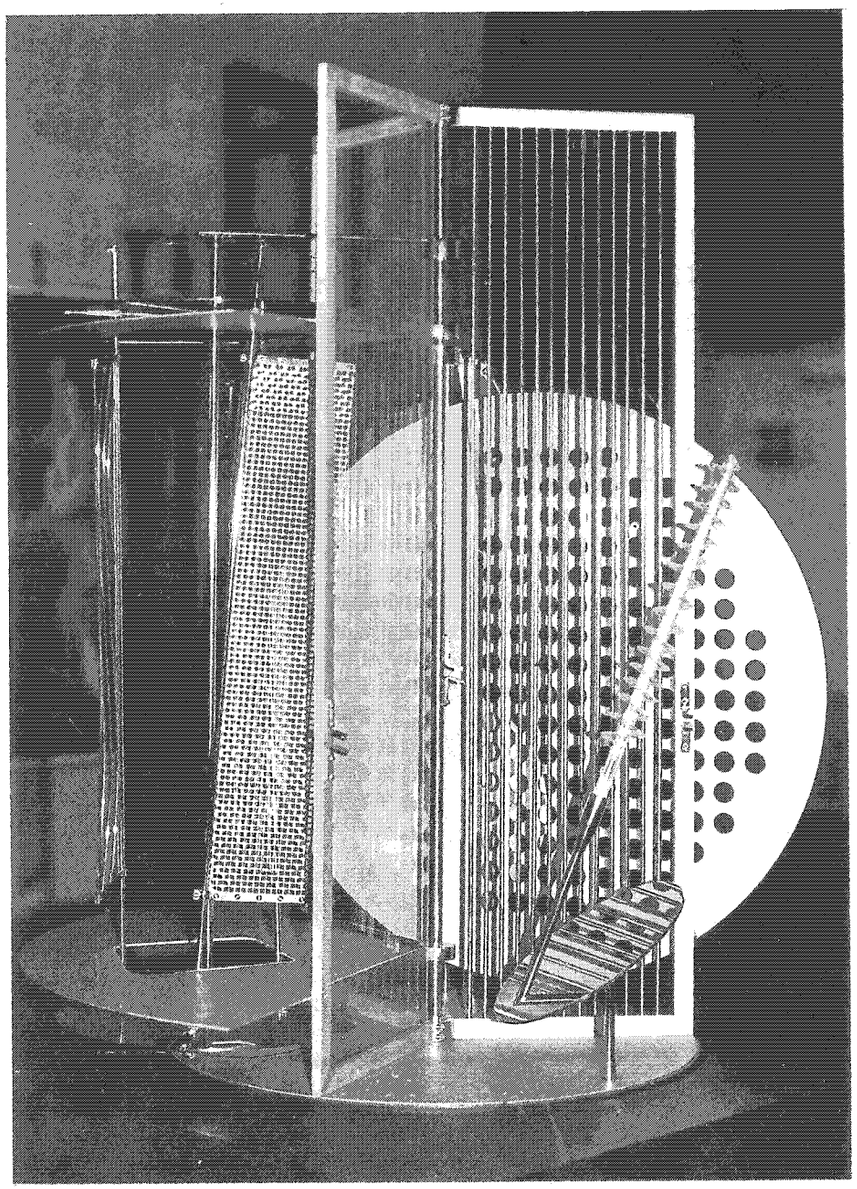


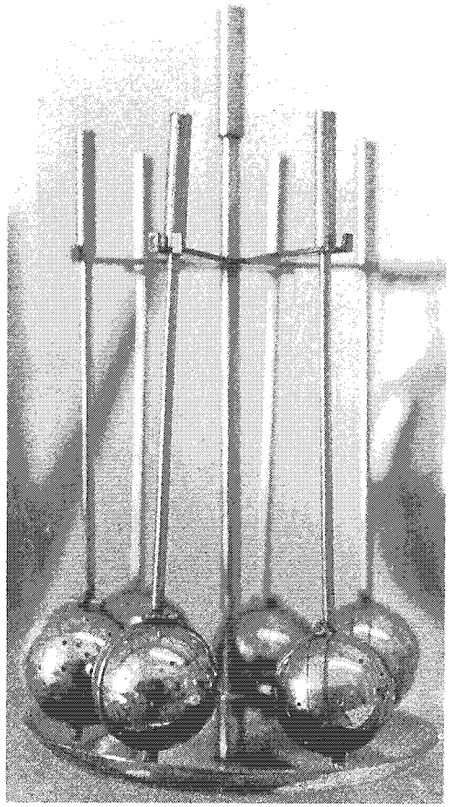
60. Laszlo Moholy-Nagy: escultura en níquel, 1921, de: *Von Material zu Architektur* (Bauhausbücher 14), 1929, pág. 127.

Moholy-Nagy creó, en un proceso de búsqueda y hallazgo, proceso que duró de 1922 a 1930 y que se caracterizó por la fructífera colaboración con técnicos y constructores (entre otros de AEG), el famoso *accesorio luminoso* cinético, más conocido por la denominación *modulador luz-espacio* (figura 61). Este "accesorio luminoso" es una máquina de metal de superficie brillante, materia plástica y cristal, que está concebida para «abarcar la luz en su estructura y hacer visible su fuerza moduladora espacio-tiempo en existencia material... La importancia histórica del modulador luz-espacio radica en la transición de la creación estática a la cinética» [28]. No es éste el lugar para exponer las complejas implicaciones intelectuales, técnicas, psicológicas y sociológicas de esta máquina de luz [29]. Considerando la temática del presente estudio y su tesis fundamental, de que difícilmente se pueden separar entre sí la labor artística y la práctica pedagógica en la mayoría de los profesores de la Bauhaus, dado que se han condicionado y fecundado mutuamente, conviene señalar solamente que en concreto las experiencias resultantes de la actividad pedagógica de Moholy en el taller del metal podrían haber actuado de impulso para la realización del "accesorio luminoso". Así, Hannah Weitemeier-Steckel atribuye a las bolas para té (figura 62), desarrolladas por Wolfgang Tümpel en 1924 en el taller del metal, cierta importancia en relación con el "accesorio luminoso" en la medida en que Moholy descubre aquí «por primera vez los fuertes efectos luminosos de una bola metálica perforada y muy pulida», «un elemento que... vuelve a aparecer de nuevo más desarrollado en el juego de movimiento de la imagen de luz» [30]. Una influencia adicional podría proceder de los "juegos reflectores de luz" desarrollados en la Bauhaus por Hirschfeld-Mack, Josef Hartwig y Kurt Schwerdtfeger, experimentos en el terreno de la creación cinética, en los cuales se forman secuencias forma-color según pautas predeterminadas con precisión con ayuda de fuentes cromáticas de luz y plantillas móviles, recordando una película abstracta (figura 63). Por otra parte, Moholy-Nagy nunca concibió su "accesorio luminoso" como obra de arte autónoma, sino —dentro de la investigación básica por él fomentada en el campo de los medios ópticos— como aparato demostrativo del fenómeno luminoso y del movimiento, y es evidente que reflexionó más sobre las posibilidades concretas de aplicación de los conocimientos adquiridos por él (desde la configuración del escenario hasta la publicidad luminosa) que sobre las posibilidades de su presentación en un museo.

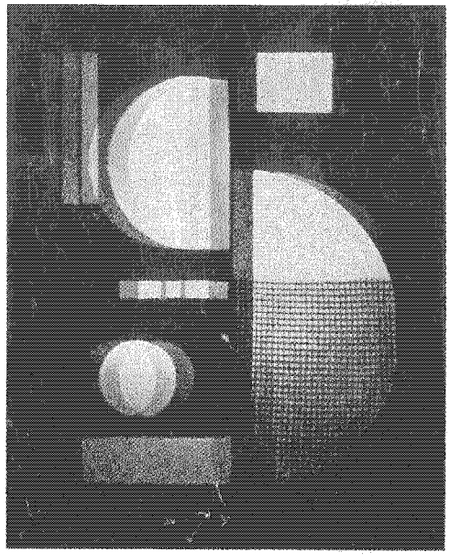
Cabe aludir también a Moholy-Nagy en su faceta de *tipógrafo*. Los principios de la "nueva tipografía" de los años veinte, puestos en práctica por Moholy en los libros de la Bauhaus que editó junto con Gropius (claridad y legibilidad, por lo tanto preferencia de caracteres grotescos, disposi-

61. Laszlo Moholy-Nagy: Accesorio luminoso (modulador luz-espacio), 1922-1930 (reconstrucción 1970), Archivo de la Bauhaus asoc. reg., Museo para la Creación, Berlín. ▶





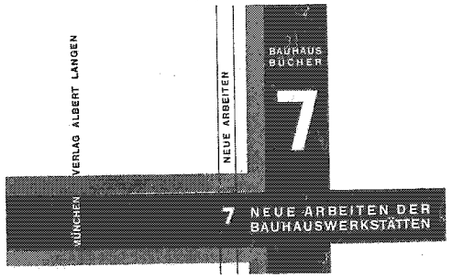
62. Wolfgang Tümpel: Bolas para té (soporte de Otto Rittweger), Colecciones de Arte de Weimar.



63. Kurt Schwerdtfeger: Juegos reflectores de luz, en torno a 1923, proyección cinética cromática, de: *Staatliches Bauhaus Weimar,* 1923, pág. 156.

ción asimétrica de los tipos, subrayados mediante trazos), no se pueden detallar más a fondo en este punto. El propio Moholy se expresó de forma teórica sobre algunos aspectos de la nueva forma de escritura en sus artículos "Die neue Typographie" (La nueva tipología) (1923) y "Zeitgemässe Typographie" (Tipografía conforme a la época) (1926) [31]. Aun cuando los trabajos tipográficos de Moholy tienen con frecuencia algo de forzado (sorprendentemente sobre todo en *Pädagogisches Skizzenbuch* —Libro de apuntes pedagógicos— de Klee) y aunque ya entonces se atacaba el carácter decorativo de los trazos de subrayado [32], el artista logró dar a los 14 libros de la Bauhaus una apariencia relativamente uniforme y con ello influir sobre «dos generaciones de tipógrafos progresistas» [33] (figura 64).

Con esta apretada referencia se ha bosquejado muy esquemáticamente la práctica estética de Moholy en los años veinte. Queda por añadir que en 1928, poco después de que Gropius abandonara la dirección de la Bauhaus, también Moholy se separó de este Instituto. Inició en Berlín una brillante carrera como escenógrafo, tipógrafo y organizador de ferias industriales. Bajo la presión política del fascismo se vio forzado a emigrar por segunda vez: así, en 1934 marchó a Holanda, en 1935 a Inglaterra y, finalmente, a Estados Unidos



64. Laszlo Moholy-Nagy: Cubierta del libro de la Bauhaus núm. 7 *Neue Arbeiten der Bauhauswerks ätten* (Nuevos trabajos de los talleres de la Bauhaus), 1925, de: *Offset* 7 (1926), pág. 385.

en 1937, donde organizó en Chicago la "New Bauhaus". Dificultades económicas le obligaron a cerrar este instituto sucesor de la Bauhaus, pero en 1938 Moholy abrió en Chicago su propia "School of Design", a la que posteriormente y como "Institute of Design" se le reconoció el status de escuela superior y de la cual emanó, incluso después de la muerte de Moholy-Nagy ocurrida en el año 1946, una enorme divulgación por los Estados Unidos de la ideología de la Bauhaus.

5.2.3 Esbozo de una teoría del arte

La capacidad de Moholy para la rápida recepción de nuevas iniciativas y su realización productiva se demostraba no sólo en su trabajo artístico sino también en su práctica pedagógica y en la formulación de una "teoría del arte" propia. Si en el último apartado el acento de la exposición estaba en los problemas creativos y los aspectos teóricos sólo se pudieron apuntar de manera incidental, en el esbozo de la "teoría" de Moholy se bosquejará una acertada amalgama de diferentes principios intelectuales.

La reflexión literario-teórica era para Moholy (a semejanza de Mondrian, Van Doesburg, Malewitsch, Lissitzky, Kandinsky, entre otros) algo más que un comentario accesorio, era parte integrante de su quehacer como artista, de tal manera que Andreas Haus incluso se inclina por la hipótesis de que la importancia y la popularidad de Moholy se basan más en el reconocimiento de su trabajo teórico que de sus logros artísticos por parte de la opinión pública entendida en arte [34].

En contraste con la definición metafísica de la función del arte y con el concepto individualista del papel del artista, así como con el concepto idealista de lo creativo (como se encuentra en gran medida en Itten, Kandinsky, Klee y en parte también en Schlemmer), Moholy mantenía un criterio decididamente orientado a la sociedad, con la cual él esperaba poder colaborar «en la creación del propio tiempo con medios adecuados al tiempo» [35]. Esto es, su aspiración estaba dirigida no hacia la búsqueda de lo «puro y eterno del arte» (Kandinsky), hacia el bosquejo de un contramundo trascendente de la realidad existente (Klee) o hacia la creación de una imagen ideal del hombre (Schlemmer), sino hacia la dominación productiva del mundo real teórico-urbano propio de la era industrial a través del aprovechamiento de aquellos nuevos medios como fotografía y película, «cuya esencia es la autenticidad en la transmisión de información» [36]. Un primer indicio de esta posición se encuentra en el *Aufruf zur elementaren Kunst* (Llamamiento al arte elemental), publicado en 1921 por Moholy juntamente con Raoul Hausmann, Hans Arp e Iwan Puni, en el cual, en resumen, dicen:

> Nosotros amamos las creaciones atrevidas, la renovación en el arte. El arte es la consecuencia de todas las fuerzas de una época. Y así, nosotros postulamos la consecuencia de nuestro tiempo, un arte que puede emanar de nosotros, que no se daba antes de nosotros y no se dará después... Nosotros luchamos por un arte elemental. El arte es elemental porque no filosofa, porque se construye únicamente a partir de sus propios elementos. Ser artista significa ceder ante los elementos de la creación. Los elementos del arte sólo pueden ser encontrados por el artista. No resultan de su voluntad individual; el individuo no es un algo aislado y el artista es solamente un exponente de las fuerzas que dan forma a los elementos del mundo... [37]

Este llamamiento es interesante bajo dos aspectos: En primer lugar, porque contiene un ilimitado reconocimiento "de la actualidad" y un brusco rechazo de toda ideología individualista que califica al artista como individuo en cierto modo separado de la sociedad y como creador de realida-

des extemporáneas, que tienden de lo temporal a lo cósmico (veáse capítulo 5.4, Kandinsky, y capítulo 5.5, Klee). Aunque con ciertos matices, este punto de vista era típico de todos los artistas comprometidos social o políticamente en los primeros años veinte —desde Theo van Doesburg hasta El Lissitzky y Hans Richter—. Raoul Hausmann, cuyas ideas influyeron de manera persistente en el pensamiento de Moholy, ya se había expresado en este sentido medio año antes de este *Aufruf,* en febrero de 1921: «...captamos el hoy segundo a segundo... Queremos ser nuevos, atrevidos, y más al modo americano, totalmente irrespetuosos... La belleza de nuestra vida diaria viene fijada por los maniquíes, el arte de los peluqueros, la exactitud de la construcción técnica» [38].

No es necesario insistir aquí de nuevo en la fascinación por la «construcción técnica» patente en toda la obra de Moholy-Nagy; no obstante, entraremos en más detalles sobre el aspecto central de lo *elemental* contenido en el *Aufruf zur elementaren Kunst,* que también jugó un importante papel en la Bauhaus. En este contexto, hay que llamar la atención sobre el *empirocriticismo* iniciado por Richard Avenarius (1843-1896) y desarrollado sobre todo por Ernst Mach (1838-1916) y sobre su continuación como *empiromomismo* por Alexander Bogdanov (1873-1928), alumno de Avenarius. La tesis principal del empirocriticismo, muy influyente a finales del siglo XIX y comienzos del XX, de orientación positivista, antimetafísica, tendente a la construcción de un empirismo puro en el sentido filosófico, afirma que no existe una realidad objetiva independiente del conocimiento y del sentimiento, sino que la realidad se compone de sentimientos como *elementos* de lo real, los cuales se manifiestan como datos sensoriales ópticos, táctiles, acústicos, etc. Por consiguiente, la materia no es la realidad primaria, sino que —según Mach— «los colores, tonos, espacios, tiempos, son para nosotros los elementos últimos, cuyo contexto tenemos que examinar» [39]. (El equivalente artístico de un concepto de este tipo es la presentación de formas "elementales" en autonomía, así como la supremacía, no comprometida socialmente, propia de Malewitsch de la época de la revolución de octubre). Con ayuda del modelo subjetivista de conocimiento del empirocriticismo, conforme al cual la realidad se deja constituir en el propio sujeto mediante la formación de complejos sensitivos, el individuo podía recuperar aparentemente el dominio sobre una realidad (social) externa impenetrable e incontrolable y por consiguiente superar la alienación [40]. Un aspecto interesante e instructivo en relación con el programa educativo de Moholy es su opinión, habitual en el empirocriticismo, de que es deber del arte entrenar los órganos sensoriales del hombre, de forma que la sensibilidad o, de manera más precisa, la capacidad del sujeto para la construcción de la realidad resulta intensificada por medio de sensaciones elementales. Así, el *placet estético* experimenta una funcionalización por cuanto que se le atribuye un efecto de reconstruir o reforzar el yo. Por consiguiente, el arte no es ni un fin absoluto ni un medio de conocimiento, sino un instruento para «el fortalecimiento y la proyección exterior del yo-personal en el medio ambiente» [41], opinión ésta que se encuentra por primer vez en Nietzsche. Explícitamente comprendida en esta determinación de funciones del arte se encuentra la educación para el goce estético incluso del moderno entorno técnico-urbano, del «equilibrio químico», de la «máquina en general», de la «chimenea humeante» [42], resultando evidente que esta ideología estética tuvo amplia resonancia en la Bauhaus.

En el empiromomismo de Alexander Bognadov, la figura central del movimiento "Proletkult", se aplicó a la sociedad la teoría del conocimiento del empirocriticismo: «La vida social (es) en todas sus manifestaciones algo psíquico... La socialización es inseparable de la conciencia. El ser social y la conciencia social son... idénticos... Todo proceso de producción material es siempre una cuestión de la conciencia del que lo contempla... Desde el punto de vista de la teoría del conocimiento, lo importante no es el proceso externo de polarización, sino el o los sujetos...» [43]. Después de la revolución de octubre, Bogdanov imprimió a esta teoría, que contrastaba tenazmente con Marx, un perfil nuevo, más acusadamente marxista, dentro de su teoría general de la organización (tectología). Conforme a ello, el arte organiza al hombre como una unidad psicológica y de conciencia, y el trabajo artístico es (junto al económico y el político), un aspecto de la organización, de la estructuración de la nueva sociedad socialista. En esta comprensión del trabajo artístico como trabajo socialmente "productivo" tienen su origen las representaciones teórico-artísticas de los *productivistas* rusos, a los que Moholy-Nagy conoció en 1922 en la publicación húngara del exilio *Egység.* El productivismo subraya la necesidad de comprometer el quehacer artístico, no comprometido socialmente y aferrado a la estética formal, con la ideología del socialismo, lo cual significa pasar de un nivel abstracto-trascendental al nivel de la realidad social [44], o —como ha formulado Osip Brik— de los laboratorios no utilitarios a los laboratorios de la vida real. Esto no significa en modo alguno que la producción estética se reduzca a un aspecto utilitario como el "diseño" de objetos de uso corriente, sino que se refiere a otra utilidad, a saber, la de la organización metodológica del conocimiento humano con vistas al desarrolo de las relaciones sociales y la producción socialistas. Esto se produce mediante «la transformación de los elementos materiales de la cultura industrial en volumen, superficie, color, espacio y luz» [45], esto es, mediante la *simbolización* del nuevo contenido social de la producción material. Parece razonable que la idea de una transformación de los *elementos materiales* de la cultura industrial en *categorías plásticas elementales* como superficie, color, espacio y luz proceda del sedimento espiritual del empirocriticismo o del empiromomismo.

Cabe preguntarse qué tiene todo esto que ver con Moholy-Nagy, con su teoría y su pedagogía del arte.

No cabe duda de que el concepto de una amplia *educación de los sentidos,* tal como se encuentra en la teoría empirocriticista de los elementos sensitivos y tal como —interpretado y modificado, entre otros, por Raoul Hausmann [46]— pasó después a Moholy, juega un importante papel en el programa educativo de este último. Al mismo tiempo hay que subrayar que en Moholy este objetivo pedagógico no está definido subjetivamente en el sentido del empirocriticismo, sino que, a semejanza de la vanguardia políticamente comprometida de Rusia, aparece fundamentado socialmente.

En este contexto hay que recordar que, tras la caída de la república soviética húngara, los húngaros emigrados a Austria y reunidos en torno a las publicaciones del exilio *Ma* y *Egység,* fueron los primeros que «en Centroeuropa entraron en contacto con la nueva vanguardia rusa» [47]. Moholy, que ya en Hungría había estado cerca del grupo Ma y que hasta 1922 fue corresponsal en Berlín de la revista *Ma* dirigida por Kassák, participó de una manera activa en las discusiones teóricas de entonces en torno a la cuestión del objetivo político-social del constructivismo. Tales cuestiones, como por doquier en aquellos años, fueron discutidas también en el "Congreso Internacional de artistas progresistas", celebrado en Düsseldorf en mayo de 1922. Theo van Doesburg, El Lissitzky y Hans Richter explicaron en este congreso con una ponencia conjunta, entre otras cosas, lo siguiente:

> Nosotros definimos al artista progresista como aquel que niega y ataca la supremacía de lo subjetivo en el arte y que realiza sus obras no de acuerdo con una voluntad lírica, sino sobre el principio de la nueva creación, por medio de la organización sistemática de los medios para una expresión comprensible para todos...
>
> Al igual que la ciencia y la técnica, el arte es un método de organización de la vida general.
>
> Nosotros constatamos que hoy el arte deja de ser un sueño que contrasta con la realidad del mundo, deja de ser un medio para el descubrimiento de misterios cósmicos. El arte es una expresión general y real de la energía creadora, que organiza el progreso de la Humanidad, esto es, supone una herramienta del proceso de trabajo general.
>
> Se debe luchar por llevar esto a la práctica, y esta lucha se debe afrontar de manera organizada...[48].

Con ello, Van Doesburg, Lissitzky y Richter se vuelven de manera decidida contra las tendencias individualistas que aparecen en el congreso (la producción tradicional de pintura sobre madera, las exposiciones convencionales del arte), que ellos consideraban como un freno para la formación de una unión planificada de artistas progresistas, esto es, de artistas activos social y constructivamente.

Junto con Ludwig Kassák y Ernst Kállai, entre otros, Moholy-Nagy se une a esta crítica de principios en una ponencia, «Der Künstler der aktivistischen Zeitschrift *Ma*» (El artista de la publicación activista *Ma).* Criticaban

la insistencia en los intereses particulares del "artista individual", frente a la cual nosotros contemplamos la vida desde el aspecto social del hombre, conscientes de que el hombre como individuo es un átomo componente de la sociedad. Por consiguiente, su obra debe ser siempre la exteriorización crítica de un hombre dotado de fuerzas colectivas... Según esta consideración... queremos (nosotros) hacer todo lo posible para fomentar la colaboración activa de todos los genios creadores, que creen en la futura sociedad colectiva como única base posible para el total desarrollo de nuestra vida creadora.

El primer deber del campo de actividad artística es llamar la atención sobre el hecho de que el arte ha perdido importancia como medio de experiencias psíquicas subjetivas...[49].

En una fase histórica de transformación, en la cual la sociedad capitalista establecida no necesita (aparentemente) del artista y en la que todavía no existe la "nueva" sociedad socialista [50], Moholy sitúa el deber fundamental del creador en, paso a paso, «construir un orden social organizado o, mejor, (en) hacer un hombre más humano» [51], con el objetivo de contribuir al vencimiento de lo que caracteriza a la «producción actual»: «servidumbre, precipitación, desigualdad en lo social, extorsión del beneficio» [52]. Moholy no piensa, como algunos románticos sociales del siglo XIX, en la liquidación del sistema de producción en la sociedad industrial, sino en su humanización. La afirmación fundamental de la máquina, de la técnica, de la industria y de sus posibilidades procede no sólo de su propia práctica artística (utilización de avanzados medios técnicos de realización como fotografía o película), sino también de numerosas manifestaciones de carácter teórico que le muestran en una cierta afinidad con los productivistas rusos:

Nosotros necesitamos la máquina. Sin ningún romanticismo... [53],

o también:

La técnica es un factor vital orgánico en desarrollo... A pesar de múltiples deformaciones a causa de intereses gananciales, falsas aspiraciones de acumulación, etc., no se puede concebir fuera de nuestra vida, ni por motivos estéticos, éticos ni higiénicos. Es el instrumento indispensable del nivel de vida. Podría *nivelar diferencias manifiestas* y organizar tiempo y espacio facilitando la armonía entre los hombres. Las posibilidades del trabajo realizado por medio de la máquina... deberían conducir a una producción en masa razonable, y sin perder de vista su objetivo: la *satisfacción de las necesidades colectivas*... Así pues, la consigna no es contra la técnica, sino —entiéndase bien— con ella. A través de ella el hombre puede ser *liberado*, cuando finalmente conoce el para qué...[54] (Cursiva-R. W.).

Así se podría devolver al hombre desnaturalizado y deformado por el sistema capitalista a sus «elementos biológicos», facilitarle el conocimiento de sus propias «funciones orgánicas» y hacerle ver que él mismo, como unidad psico-física, se encuentra en el centro de la producción y no el interés ganancial o el producto mecánico [55].

Los objetivos de Moholy se enuncian como la liberación del determinante exógeno que supone el sistema capitalista, esto es, la superación del trabajo enajenado o el ejercicio del trabajo como «transformación orgánica de energías» [56] y la autorrealización creadora a través de él, además de la renovación de la individualidad en el sentido del «hombre total» pensado como «primitivo» (aquí un reflejo inequívoco del pensamiento de Marx [57]), objetivos que parecen haber sido tomados no de una teoría del socialismo políticamente perfilada, sino más bien de un humanismo social difuso entremezclado con partículas teóricas organicistas. Así, Moholy también opina que

el fin último de la lucha de clases no gira en torno al capital, los medios de producción, sino en realidad gira en torno al derecho a una ocupación satisfactoria, a un trabajo que llene interiormente, una vida sana y una traducción creativa de las energías [58].

A ello se debe el que Moholy, a pesar del conocimiento de los fundamentales antagonismos de clases de la sociedad capitalista, no tenga en cuenta la posibilidad de la lucha revolucionaria violenta cuyo efecto es revolucionar en cierto modo desde fuera las macroestructuras políticas, económicas y sociales, sino que confíe en una revolución, por decirlo así, desde dentro; así él cree, de acuerdo con el concepto del individuo como un átomo componente de la sociedad (criterio Ma), poder realizar las modificaciones pretendidas, en la medida en que él se coloca junto al individuo y colabora en el fomento de sus «funciones orgánicas biológicamente limitadas» (especialmente de la percepción sensorial) y en el desarrollo de las

«energías creadoras fundadas en su calidad de hombre» [59]. En este proceso, el arte y —como hemos visto— el arte elemental, constructivista, en el caso de Moholy supone un importante instrumento, que acrecienta de manera decisiva la sensibilidad del hombre, asegura al individuo una posición creadora y activa frente a los imperativos de una tecnología altamente desarrollada y la inmuniza frente a los mecanismos de «la utilización puramente material de su vitalidad» [60]. (Es sorprendente cómo estas consideraciones de Moholy coinciden en sus puntos centrales con la filosofía social de la libertad de Marcuse, y además no sólo en lo que concierne al diagnóstico de la sociedad capitalista sino también a las ideas para su terapia; especialmente en el *Essay on Liberation* de Marcuse de 1969 se encuentran asombrosos paralelismos con la "Kunsttheorie" de Moholy). Para Moholy, el arte es

un medio indirecto de educación que fortalece los sentidos del hombre y los protege contra toda posible sorpresa, y lo hace con seguridad intuitiva... Así, por ejemplo, la película —sobre todo el principio de montaje— proporciona un ejercicio de observación rápida como el rayo de las existencias simultáneas en todos los campos de la creación...[61].

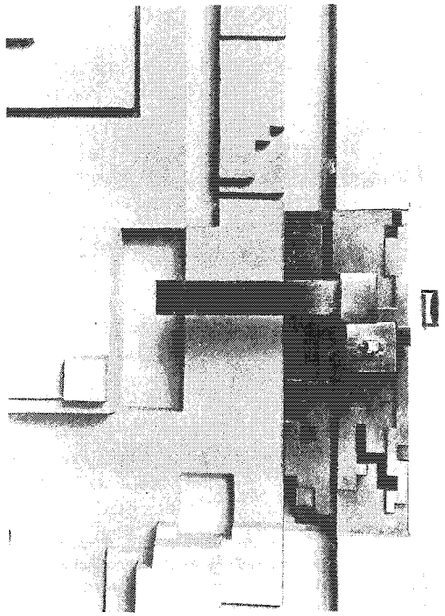
La proximidad de Moholy a las figuras —orientadas hacia lo social— del pensamiento del empirocriticismo se aprecia claramente en la fórmula, aparentemente tan fácil, de «el constructivismo es el socialismo del ver» [62].

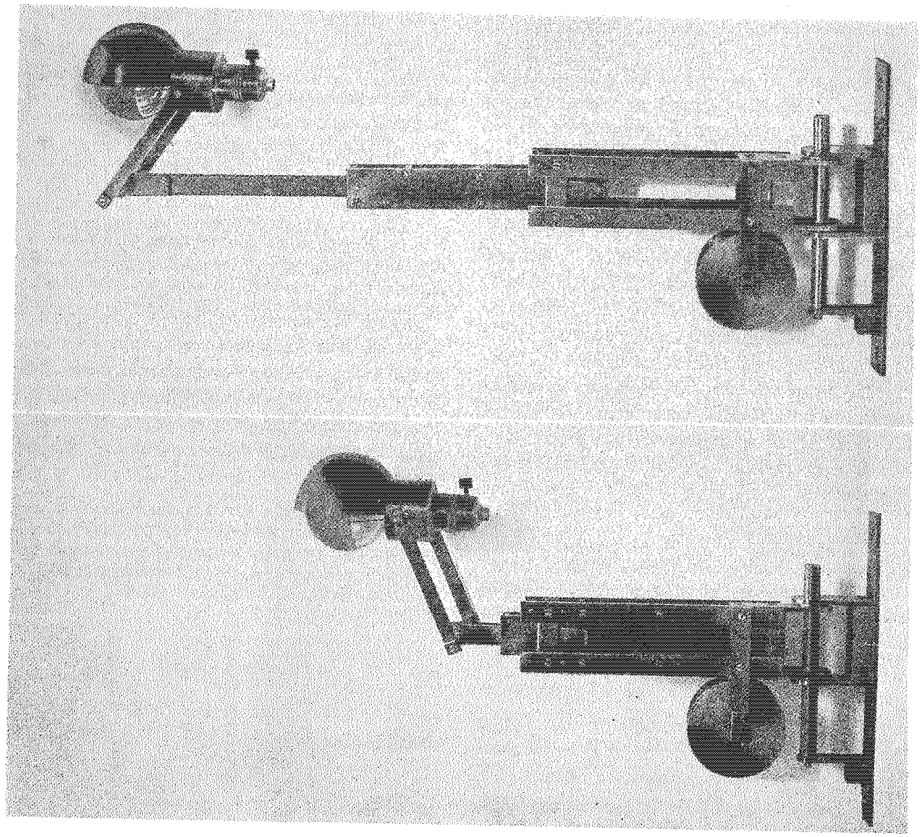
«El objetivo de Moholy a lo largo de su vida era la instrumentalización de la "técnica" desde una situación de poder desconocido a la constitución de un arsenal de caprichosas y nuevas posibilidades de la autorrealización. Él era "productivo" en el sentido de que quería optimizar no el puro "funcionamiento", sino la "experiencia" del yo en su mundo técnico, y de un modo poco dramático era también "subversivo", puesto que a todas las formas del mundo técnico-industrial les cambiaba el sentido de su finalidad económica alienada a un valor de utilidad individual-vital. La educación de Moholy para la *nueva visión* lleva en sí gérmenes de una educación para la revuelta frente al mundo burgués alienante» [63]. Este es sin duda alguna el horizonte ante el cual Moholy desarrolló su curso preliminar en la Bauhaus. No obstante, Andreas Haus no olvida que al mismo tiempo Moholy se encontraba en el peligro de caer «en las redes de un pragmatismo funcionalista» [64], lo cual tendencialmente es comprobable en el trabajo —conforme con los objetivos utilitaristas de la Bauhaus— del artista en el taller del metal.

5.2.4 Digresión: Enseñanza en el taller del metal

Si bajo la dirección de Itten y Schlemmer el taller del metal se dedicaba a una artesanía llena de calidad, pero en modo alguno orientada al futuro y también en parte era lugar de experimentación para la decoración con elementos formales constructivistas (figura 65), a partir de 1923 Mo-

65. Taller del metal y la madera bajo la dirección de Itten: relieve en madera de una puerta con tirador niquelado desarrollado a partir del carácter de cuadrado y de cubo; trabajo en metal: Naum Slutzky, 1921, de: *Staatliches Bauhaus Weimar*, 1923, pág. 110 (véase también fig. 37):





66. K. J. Jucker: «Lámpara eléctrica extensible de pared, con nueva articulación, hierro y latón niquelados», de: *Staatliches Bauhaus Weimar,* 1923, pág. 116.

holy-Nagy consiguió el cambio profundo, típico de la evolución de la Bauhaus en aquellos tiempos, hacia el diseño industrial.

Ya poco antes de la incorporación de Moholy al taller del metal, un alumno de la Bauhaus, K. J. Jucker, había introducido esta evolución con una lámpara eléctrica de pared extensible (figura 66), que, como escribe Moholy,

> con sus gruesas barras de hierro y latón se parecía más a un dinosaurio que a un objeto de uso corriente. Y no obstante suponía una gran victoria, un nuevo principio. Más adelante nosotros desarrollamos cuerpos de alumbrado que por primera vez ponían en práctica ideas tan útiles como las siguientes: el globo acoplado; acoplamientos de cristal opalino y mate con formas sencillas, que técnicamente estaban caracterizados por la retención de la luz; acoplamiento más seguro del globo de cristal con la carcasa metálica; utilización del aluminio, especialmente para reflectores, etc. Todas estas innovaciones fueron incorporadas en la producción industrial... El taller del metal se ocupó también de otros problemas del diseño industrial: vajilla y aparatos domésticos.
>
> La misión principal del taller del metal consistía en ser al mismo tiempo taller de formación y taller de producción. Por ello, para los jóvenes aprendices elegíamos aquellos trabajos que introducían, en la utilización de material, herramientas y máquinas y que al mismo tiempo eran de aprovechamiento práctico. La carencia de objetos sencillos y funcionales de uso diario era por entonces tan grande que incluso los jóvenes aprendices podían elaborar modelos para la producción industrial (ceniceros, teteras, etc.) que eran adquiridos por la industria mediante retribución [65].

Si bien Moholy no proyectó él mismo en el taller del metal ningún prototipo para la industria [66], sino que —prescindiendo de sus propias esculturas metálicas "libres"— únicamente se dedicaba a enseñar, su contribución histórica reside en haber forzado decididamente la conversión del inicial modo de producción artesano del arte industrial hacia la estandardización y en el diseño de modelos para la producción industrial en serie y con ello también en haber influido en otros talleres de aprendizaje de la Bauhaus como modelo a seguir y como patrón establecido. El taller del metal dirigido por Moholy era el primero de la Bauhaus en que se podían realizar ampliamente los *Grundsätze der Bauhausproduktion* expuestos por Gropius:

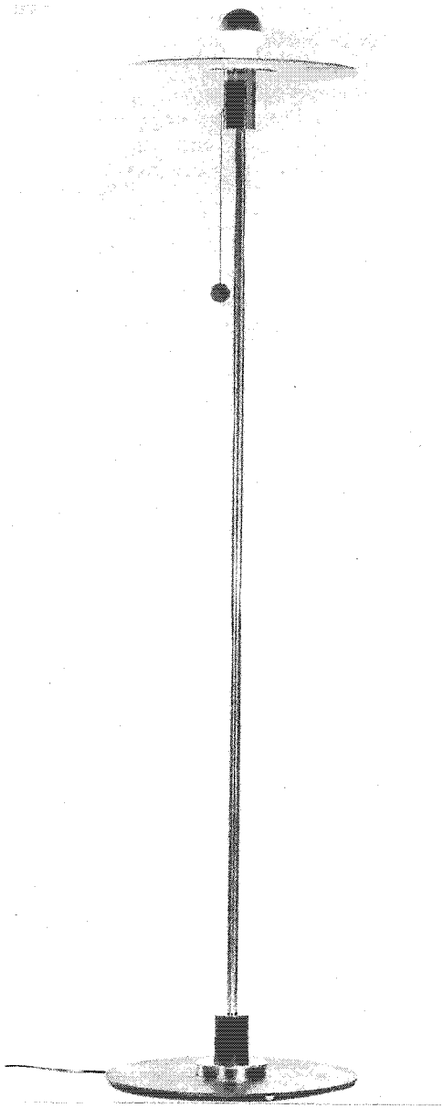
> Un objeto está determinado por lo que es. Para crearlo de tal manera que funcione correctamente... se debe investigar primero su identidad ya que debe *servir plenamente a su finalidad, esto es, debe cumplir en la práctica sus funciones y ser consistente, barato y "bonito".*
>
> Esta investigación de su identidad tiene como resultado el que mediante la decidida consideración de todos los métodos modernos de fabricación, construcción y materiales se producen formas que, discrepando de la tradición, actúan con frecuencia de manera desacostumbrada y sorprendente...
>
> La creación de *tipos* para los objetos útiles de uso diario es una necesidad social. Las necesidades de la vida de la mayoría de los hombres son en el fondo de la misma clase... La máquina que produce a partir de tipos constituye un medio eficaz para liberar al individuo mediante recursos mecánicos... del propio trabajo material para la satisfacción de las necesidades y proporcionarle productos reproducidos más baratos y mejores que los elaborados a mano...
>
> Los talleres de la Bauhaus son básicamente *laboratorios* en los que se desarrolla, cuidando el modelo, aparatos típicos de la vida actual con multiplicidad de formas y se mejoran sin cesar... La artesanía del pasado se ha modificado, la futura artesanía será absorbida por una nueva unidad de trabajo en la que su cometido será el *trabajo experimental para la producción industrial.* Intentos especulativos en los talleres-laboratorio lograrán modelos-tipos para la organización productiva de las fábricas...[67].

El hecho de que Moholy estaba absolutamente de acuerdo con estos principios del director de la Bauhaus se infiere no sólo de convicciones fundamentales comunes con respecto a la función social de la creación industrial, sino que también se manifiesta de manera muy concreta en numerosos proyectos y prototipos para la industria (por ejemplo, de Marianne Brandt, Wilhelm Wagenfeld, K. J. Jucker y Gyula Pap, entre otros), que en parte son una anticipación de los "clásicos" del diseño (figura 67 y también figura 17). Wulf Herzogenrath expone que «después de largos trabajos preliminares y discusiones, a comienzos de 1928 Moholy cerró un contrato de producción de distintas lámparas con la "fábrica especializada en luminotecnia" Körting y Mathiesen, de Leipzig, lámparas que fueron diseñadas en el taller del metal y desarrolladas con los técnicos de la firma para una producción más barata... Así, sólo hasta 1932 se pudieron vender 50.000 ejemplares de las lámparas desarrolladas por Moholy bajo la marca *Kandem* por la firma de Leipzig y se elevaron los ingresos por patentes de la Bauhaus» [68].

No cabe duda de que a partir de 1923 Moholy ejerció sobre la Bauhaus un gran efecto estabilizador. Ello no sólo por su consecuente aplicación de los principios de la Bauhaus en la práctica proyectista del creador (diseñador), sino también, y sobre todo tras la marcha de Itten, por su actividad pedagógica en el curso preliminar.

5.2.5 Moholy-Nagy como pedagogo del arte

Hasta ahora no se ha apreciado debidamente, o sólo se ha hecho de manera insuficiente, la importancia de Moholy como pedagogo del arte[69]. Dicha importancia es solapada totalmente por las aportaciones pedagógicas, cuya recepción se ha efectuado sobre una base más amplia, de Itten y de Albers, lo cual se debe posiblemente a que estos artistas, que sobrevivieron a Moholy algunas décadas, pudieron influir de manera directa en la discusión de la postguerra sobre la pedagogía del arte. Así, las dos obras capitales de Johannes Itten, *Kunst der Farbe* y *Mein Vorkurs am Bauhaus,* aparecieron por primera vez en 1961 y 1963 y desde



67. Gyula Pap: Lámpara de pie, 1923; producción moderna en serie de la fábrica TECNOLUMEN, Neuenstr. 1-5, 2800 Bremen 1.

entonces han experimentado nuevas ediciones; la obra *La interacción del color,* de Josef Albers —la suma de las experiencias de un artista que en la fase más importante de su vida estaba estrechamente ligado a la Bauhaus— se publicó en 1963 y en primer lugar en los EE.UU. y en 1970 apareció también en alemania (*). Estos libros han ejercido sin lugar a dudas una gran influencia en la pedagogía del arte y, más aún, sobre la práctica diaria de la enseñanza en los colegios, y parecen seguir ejerciéndola tanto como antes. En cambio, las dos obras teóricas principales de Moholy-Nagy, *Malerei, Photographie, Film* (1925, 2.ª ed. 1927) y *Von Material zu Architektur* (1929) se habían publicado más de treinta años antes, no siendo después accesibles durante mucho tiempo. Las reimpresiones en facsímil de estos libros, publicados en 1967 y 1968 por Florian Kupferberg en Maguncia en la serie "Neue Bauhausbücher", no influyeron de manera apreciable en la pedagogía del arte. Esto resulta sorprendente por cuanto que, precisamente en los años en torno a 1970, se hacía notar en la pedagogía del arte, con el establecimiento del concepto de la "Visuellen Kommunikation" (Comunicación visual), un fuerte ímpetu crítico hacia la sociedad y apremiante de un *cambio social* y se postulaba la ampliación de la enseñanza del arte más allá del limitado campo del "arte" en dirección a la *inclusión de todos los medios visuales.* Frente al compromiso unilateral de la "comunicación visual" consistente en la crítica ideológica y con ello en un trato cognitivo primario con los medios visuales, en los años setenta confluyeron en la discusión profesional formulaciones de objetivos —procedentes en parte del pensamiento de Marcuse— que, por utilizar una fórmula, remiten al concepto de la *sensualidad emancipadora.* Es fácil reconocer que elementos de esta nueva discusión profesional ya aparecen unos cincuenta años antes en la "Kunsttheorie" de Moholy y en su práctica como artista y como pedagogo, claro está que con acentos diferentes y con un encuadre histórico distinto. No obstante, Moholy, para quien el arte no era algo

(*) N. del T.: Desde 1979 hay también versión española. Alianza Editorial, Madrid.

meramente individual sino algo eminentemente social, para quien el arte ofrecía una posibilidad de comunicación vital activa y de modificación de las relaciones existentes, no fue tomado en consideración por la pedagogía crítica del arte. Esto puede deberse al hecho de que él, como maestro de la Bauhaus y artista constructivista, era identificado totalmente con un funcionalismo afirmativo, o sea, con un formalismo apolítico. De esto se da uno cuenta, por ejemplo, en una afirmación tan esclarecedora como ésta:

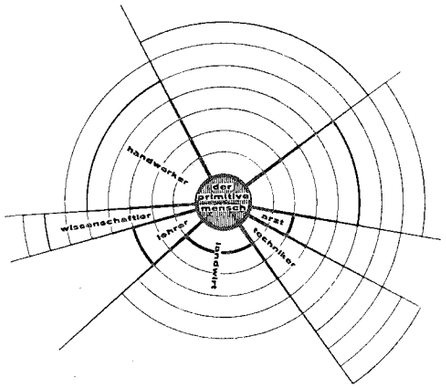
> La llamada aproximación "apolítica" al arte es un sofisma. El concepto de política no está aquí entendido en su conexión con partidos sino como un camino para llevar a la práctica ideas para el bien de las gentes... El arte puede ejercer una presión para la solución sociobiológica de problemas tan enérgica como la que los revolucionarios sociales atribuyen a las iniciativas políticas. La dificultad reside en que debido a una formación deficiente poca gente es suficientemente sensible como para percibir la expresión real del arte, sea moderno o antiguo...[70].

Con ello se tematiza de nuevo *un* objetivo pedagógico central de Moholy, el de la educación de la sensibilidad, que en él no hay que malintenpretar en ningún caso en un sentido subjetivista o privatista. En su libro *Von Material zu Architektur* (De lo material a la arquitectura), que inicialmente se proyectó con el título *Von Kunst zu Leben* (Del arte a la vida) y que no sólo informa de manera concreta sobre una enseñanza básica en la Bauhaus, sino que contiene en cierto modo el credo pedagógico de Moholy, entra en esta problemática en el capítulo "Erziehungsfragen" (Cuestiones educativas).

La necesidad de una educación estética se deriva para Moholy no sólo de sensibilizar al hombre para el arte, sino —más ampliamente— de «conducirle a un disfrute enriquecido y activo de su mundo moderno» [71].

Según Moholy, este objetivo sólo es alcanzable cuando la educación hacia el «hombre sectorial» [72] predominante en una sociedad funcionalmente diferenciada y muy organizada en la división del trabajo (figura 68) no ha avanzado tanto que

> el hombre se ha atrofiado... El hombre sectorial debe volver a erigirse en hombre central, que crece orgánicamente en la sociedad: fuerte, abierto, feliz, como era en su niñez. Sin esta seguridad orgánica, las diferenciaciones crecientes del estudio especializado son... una simple adquisición cuantitativa, sin que con ello aumente la intensidad de la vida ni se amplíe el entorno vital... El futuro necesita del hombre total [73].



68. Esquema «El hombre primitivo y sectorial», de: Laszlo Moholy-Nagy: *Von Material zu Architektur* (Bauhausbücher 14), 1929, pág. 10 (en los sucesivos pies de figuras, este título aparecerá abreviado como *MA*).

Este postulado del "hombre total" no es, en modo alguno, original. Coincide con el objetivo reunificador de Itten, por ejemplo, y de otros avanzados pedagogos del arte de finales del siglo XIX y principios del XX. Un matiz decisivo reside no obstante en que para Moholy totalidad significa penetración de todas las esferas vitales, incluyendo la técnica moderna. Aun cuando él ve en la mecanización del moderno sistema de producción la causa principal del nacimiento del «hombre sectorial» alienado, no participa en el gran coro de esos pesimistas culturales que habrían desterrado de su entorno, a ser posible de forma total, la técnica y las máquinas. El hecho de que Moholy incluya la técnica de manera tan decidida en su concepto teórico y en su programa pedagógico, no tiene nada que ver, como ya vimos en el capí-

tulo 5.2.2, con una afirmación irreflexiva y acrítica de una discutible doctrina progresista, sino que tiene lugar con el trasfondo de una pretensión humana, que se expresa de manera muy acentuada en la frase «el hombre no es el objeto sino el objetivo» [74]. Y Moholy argumenta: «La técnica no puede ser nunca objetivo, sino que siempre tiene que ser un medio» [75], con el fin de asegurar los requisitos para una realización óptima y total de la individualidad en una sociedad libre. Ello implica no sólo la supresión de aquello que Marcuse tildó de «opresión adicional», esto es, de «sujeción del hombre al aparato» [76] (para poder tomar parte en la «abundancia explotadora», los hombres están obligados a trabajar más y más duramente de lo que es necesario para la satisfacción material de las necesidades), sino que también implica el fortalecimiento de las funciones sensoriales, la práctica de la creatividad y el fomento de lo productivo para poder desarrollarse en el entorno vital de manera activa y creadora.

En sus reflexiones pedagógicas parte Moholy de una premisa que anticipa en casi medio siglo la consigna de Beuys de «cada hombre, un artista»:

> Cada hombre tiene talento. Todo hombre sano posee una profunda facultad para desarrollar las energías creativas que hay en su ser...
>
> Originalmente, cada uno está capacitado para la interpretación y asimilación de vivencias sensoriales. Cada hombre es sensible a los tonos y los colores, seguro en el tacto y el espacio, etc. Esto significa que en principio cada hombre participa en todas las alegrías de las vivencias sensoriales; esto significa también que todo hombre sano también puede ser un activo músico, pintor, escultor, arquitecto, etc., del mismo modo que, cuando habla, es un "hablador". Esto quiere decir que puede modelar sus sensaciones en cualquier forma material (lo cual no es equivalente a "arte") [77].

Esta es la base antropológica sobre la que Moholy construye su concepto educativo. En su trabajo pedagógico orientado a la superación del hombre sectorial, Moholy se remite no sólo al contexto de tradición, esbozado ya en el último epígrafe, de Pestalozzi y Fröbel pasando por Montessori hasta Lichtwark y Cizek y en general hasta toda la pedagogía reformista, sino que también y ante todo se remite a las investigaciones de la pedagogía musical de *Heinrich Jacoby* (1869-1964), sobre las cuales llamó la atención con insistencia en diferentes pasajes [78]. En Jacoby, que a partir de 1913 trabajó en la escuela de Hellerau fundada por Jacques Dalcroze y que en 1925 estableció en Berlín un "Laboratorio para la observación de las condiciones sociológicas y psicológicas de las actividades creativas y culturales" [79], es posible encontrar, hasta en sus detalles lingüísticos, las ideas formuladas por Moholy que acabamos de exponer: «Todo hombre con órganos sensoriales sanos está capacitado, por el hecho de pertenecer a la especie humana, para expresarse musicalmente. Esto no es tan paradógico como muchos lo quieren presentar. La música es un medio de expresión muy humano... Por supuesto, en este contexto no se refiere a la "música artística"... Nosotros tenemos que ver con un área elemental de expresión, igual que la lengua, los gestos o la representación gráfica» [80].

Moholy percibe en la Bauhaus posibilidades para la realización de una idea pedagógica que se apoye en un concepto abierto de la inteligencia, esto es, en la posibilidad básica del desarrollo creativo del individuo, puesto que

> no coloca a la "profesión" en el comienzo de su enseñanza, sino al hombre, en su disposición natural a abarcar la plenitud de la vida [81].

El primer año en la Bauhaus sirve, según Moholy, para

> el desarrollo y maduración del sentido, el tacto y las ideas – especialmente en aquellos jóvenes que como consecuencia de la educación infantil habitual tenían tras de sí una acumulación inútil de saber enciclopédico [82].

E incluso la formación profesional en alguno de los talleres de la Bauhaus debe considerar como su objetivo global al «hombre total», al hombre

> que desde su medio biológico puede tomar postura frente a todas las cosas de la vida con instintiva seguridad; que no se deja sorprender por la industria, por el ritmo forzado, con frecuencia manifestaciones de una mal entendida "cultura mecánica", del mismo modo que el hombre de la antigüedad tenía la seguridad de sostenerse frente a las fuerzas naturales [83].

5.2.6 Ejercicios para la instrucción táctil y óptica de los sentidos

A partir del conocimiento de que, en una sociedad industrial altamente desarrollada, las experiencias primarias son completadas o reemplazadas por la experiencia secundaria de una realidad de los medios omnipresente deduce Moholy que la educación debería «recurrir a las fuentes más primitivas de experiencias» para alcanzar la plenitud de la vida [84]. En el marco de esta deducción de las «fuentes primitivas de experiencias» Moholy adjudica un lugar especial a la «experiencia del material" por medio de «ejercicios táctiles primitivos». Para Moholy, antes de la «escuela del ver» —por tomar una expresión de Max Burchartz—, se encuentra la *instrucción del sentido del tacto,* que se habría atrofiado bastante en el «hombre moderno». Se trata para Moholy de

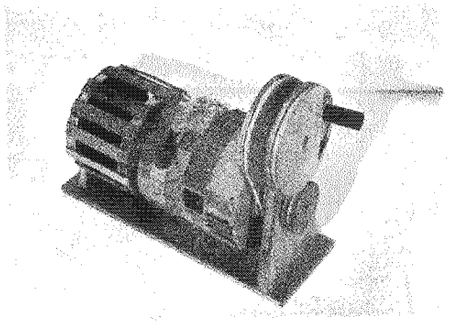
> la comprensión experimentable del material como nunca se alcanzó por medio del saber teórico en las escuelas habituales y las clases tradicionales [85].

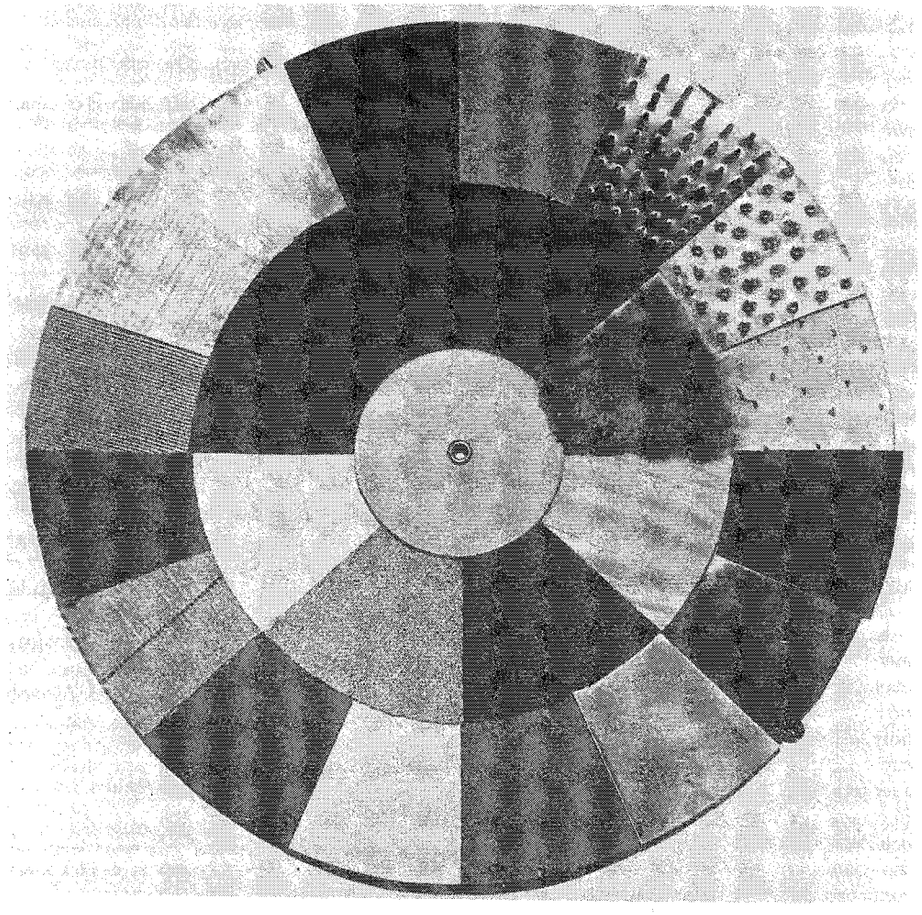
Esta fijación de objetivos se encuentra ya formulada teóricamente, entre otros, en Raoul Hausmann, quien —como ya hemos visto— se adhirió conscientemente, junto con Arp, Puni y Moholy, al "Llamamiento para el arte elemental" y cuya eminente influencia sobre Moholy empieza a ser reconocida poco a poco. En su artículo, escrito en tono de manifiesto, "PRÉsentismus gegen den Puffkeismus der teutschen Seele" (PRÉsentismo contra el pufqueísmo del alma germánica) de comienzos de 1921, Hausmann formula dos objetivos, que más tarde Moholy intentó llevar a la práctica como artista y como profesor:

> 1. ...Y así, nosotros queremos... deshacer la mirada fuertemente centralizada en un objeto, ya que nuestra visión ampliada por la Ciencia se ha visto completada, ya que históricamente hemos recogido en nuestro método visual todas las posibilidades ópticas y progresamos en la óptica hasta los *fenómenos básicos de la luz.* Nosotros amamos la luz y su movimiento!!... Nosotros postulamos la pintura eléctrica, de las ciencias naturales!!! (Cursiva–R. W.).
>
> ...nosotros postulamos el acrecentamiento y la conquista de todos nuestros sentidos. Queremos hacer estallar los límites existentes hasta ahora!!!... *Exigimos el tactilismo, al igual que también exigimos el odorismo!!* Entendamos lo táctil y cimentémoslo científicamente más allá de la simple ocasionalidad de hasta ahora!! El arte táctil completará al hombre!... Queremos dirigirnos al perfeccionamiento de nuestros sentidos corporales más importantes; viva la emancipación táctil!!... el tactilismo es la modalidad eventual del disfrute de la vida!...[86].

Si la primera pretensión de Hausmann encontró su expresión ante todo en la propia práctica artística de Noholy-Nagy (fotografía, accesorio luminoso), el postulado del tactilismo (que también había sido formulado como «Taktilismus» por el cabeza de los futuristas italianos Marinetti) ganó importancia práctico-pedagógica en la enseñanza básica impartida por Moholy en la Bauhaus. Así, al comienzo del curso preliminar, dirigido por él entre 1923 y 1928 (que llevaba junto con Albers dividiéndose el trabajo) había regularmente *ejercicios táctiles,* a través de los cuales, por cierto, enlazaba con la tradición de su predecesor Itten, aunque desde un punto de vista metodológico se diferenciaban de la enseñanza de Itten en un punto muy importante: mientras que con Itten los materiales, que tenían que ser experimentados al tacto, se "componían" libremente, de tal manera que estos montajes de materiales tenían un interés marcadamente pintoresco, las composiciones de material realizadas bajo la dirección de Moholy se caracterizaban por una estricta sistemática.

69. Rudolf Marwitz: «Tambor táctil giratorio con distintos valores táctiles graduados en contraste», 1928, de: *MA,* 1929, pág. 25.





70. Walter Kaminski: «Tabla táctil giratoria de dos bandas con valores táctiles unos junto a otros en contraste de blando a duro, de suave a áspero», 1927, de: *MA,* pág. 27.

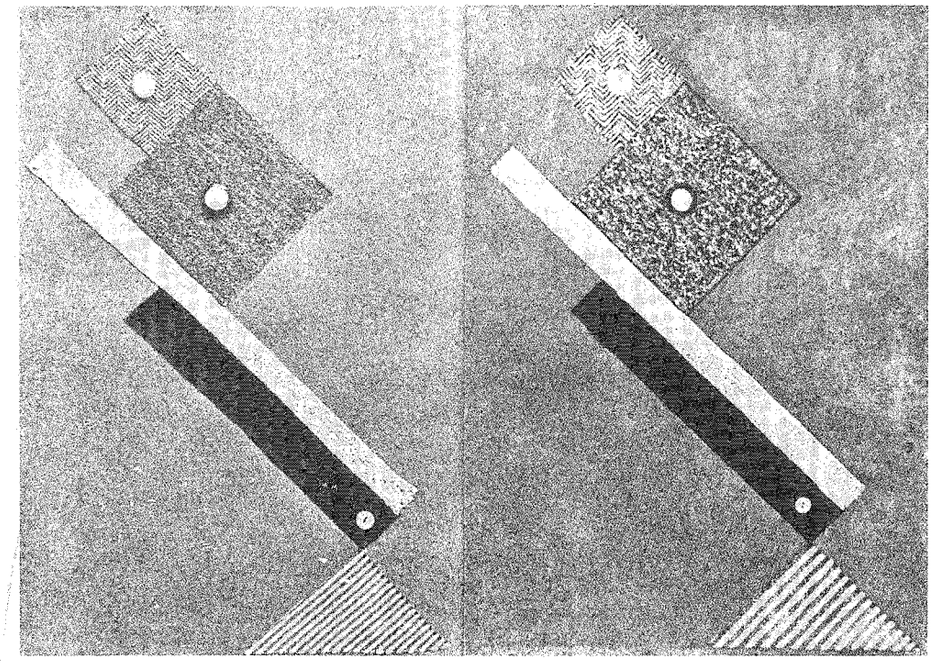
Para el adiestramiento de las habilidades táctiles, Moholy dejaba hacer tablas, ruedas o bandas táctiles, en las que los materiales debían ser dispuestos según determinados criterios definidos, generalmente en forma de «escalas» con dos extremos, por ejemplo de suave a áspero o de puntiagudo a romo (figuras 69 y 70). Así, los materiales existentes en estas tablas táctiles «se transformaban inmediatamente en cualidades "abstractas" y en las relaciones de éstas». Esto es, no se trataba en último lugar de percibir o experimentar material real, sino que en general se trataba de «condicionar el sentimiento a la facticidad de lo táctil. El verdadero esfuerzo pedagógico consiste en transferir estos valores sensitivos establecidos de forma táctil a largos ejercicios adaptados a la forma de percepción óptica. Esta transferencia recuerda algo a la educación de un ciego para orientarse

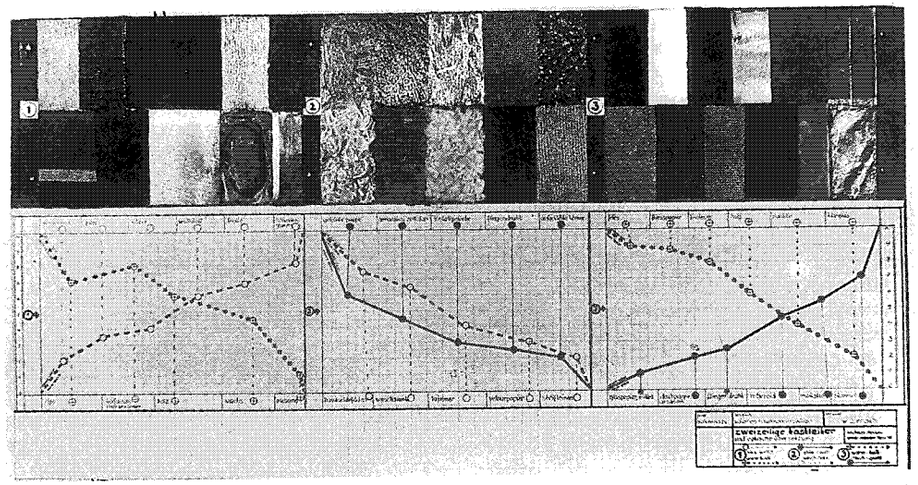
en el espacio» [87], y de hecho el entrenamiento de los sentidos comenzaba en la enseñanza básica de Moholy con la identificación al tacto de distintos materiales por parte de los estudiantes manteniendo los ojos vendados.

Como acabamos de indicar, los ejercicios para el adiestramiento del sentido del tacto realizados en el curso preliminar de Moholy no eran un fin absoluto, tampoco servían al objetivo de enseñar una nueva forma de expresión artística (como en el sentido del tactilismo de Marinetti) [88], sino que eran contemplados como introducción pedagógica necesaria para el posterior proceso de diferenciación de la perceptibilidad óptica. A tal efecto, montajes de materiales realizados por los propios estudiantes eran transformados gráfica y/o pictóricamente, con lo cual se llegaba, entre otras cosas, a una exposición de la realidad lo más auténtica posible, esto es, "copiada del natural" —ello bajo doble fijación de objetivos del aguzamiento de la percepción sensorial óptica y de la práctica de técnicas concretas descriptivas (figura 71) [89].

Los ejercicios de adiestramiento tanto táctil como óptico no parecen desviarse fundamentalmente de lo que Itten realizaba en el curso preliminar. Y no obstante llaman la atención dos diferencias más: en primer lugar, el lenguaje de las formas, modificado, comprometido con el constructivismo, y, en segundo lugar, que en Itten los ejercicios táctiles permanecieron asentados en lo experimentable, lo sensible, en lo puramente sensualista, mientras que bajo Moholy se objetivaba lo sentido y registrado subjetivamente mediante «diagramas táctiles» y se hacía accesible a la ejecución intersubjetiva (figura 72). Semejante modo de proceder casi científico coincide no sólo con

71. Hilde Horn: «Montaje original y su representación. Exposición óptica de valores de materiales (textura y factura)», 1924, de: *MA,* 1929, pág. 62.





72. Willy Zierath: «Tabla táctil en dos bandas e intento de su representación gráfica. Dado que los valores táctiles están registrados de forma totalmente subjetiva, pareció oportuno introducir un tipo de control de las propias sensaciones en 'diagramas táctiles'», 1927, de: *MA,* 1929, pág. 26.

tendencias a la cientificación del proceso creativo, similares, surgidas a partir de 1923 dentro de la propia Bauhaus en cursos distintos del preliminar, sino que también se interpreta como consecuencia de Moholy de las ya citadas tesis de Raoul Hausmann.

El intenso esfuerzo de Moholy por diferenciar terminológicamente y precisar y definir el modo de presentación de los materiales corresponde también a la tendencia al cientifismo; aquí trata Moholy de una precisión lingüística lo más clara posible de los términos «estructura», «textura» y «factura» utilizados habitualmente de manera nada homogénea.

Según Moholy, *estructura* designa «la forma inalterable de construcción de la estructura del material», esto es, la relación estructural del material (figura 73).

Moholy alude como *textura* a «la superficie final orgánica de cada estructura hacia afuera», también hablaba aquí de «epidermis, orgánico» (figura 74).

Factura, derivada del latín "*facere* = hacer", es, según Moholy, «la forma y la apariencia, el resultado sensorialmente perceptible (la influencia), que

73. Estructura metálica. Plancha de cobre, de: *MA,* 1929, pág. 34.

se muestra en toda transformación de material. Esto es, la superficie del material transformado desde fuera (epidermis, artístico)» (figura 75).

Es desconcertante cómo constata Moholy que esta influencia externa «podría realizarse tanto elemental (por influencia de la naturaleza) como mecánicamente, por ejemplo, por máquinas, etcétera» [90].

Esta equiparación de influencia natural (por ejemplo, perforación de la corteza de un árbol por xilófagos, producción de olas en la superficie del mar por el movimiento del aire) e intervención humana (por ejemplo, efecto de martillado sobre una lámina de metal) es manifiestamente posible para Moholy por el medio fotografía, que «es capaz de dar la misma apariencia» [91] a diferentes superficies —estén trabajadas manual o mecánicamente o producidas por influencia de la Naturaleza— dependiendo de su posición o de las condiciones de la luz. La fotografía —y en base a ejemplos fotográficos busca Moholy documentar gráficamente su terminología— se muestra así como un documento altamente abstrayente que viene a nivelar las propiedades específicas de las cosas y suprime en cierto modo la diferencia entre fenómeno natural e intervención humana; «de este modo pudo Moholy postular la luz como baremo más general de todas las manifestaciones de factura y con ello "sublimar" extremadamente el modo de manifestación de las cosas» [92].

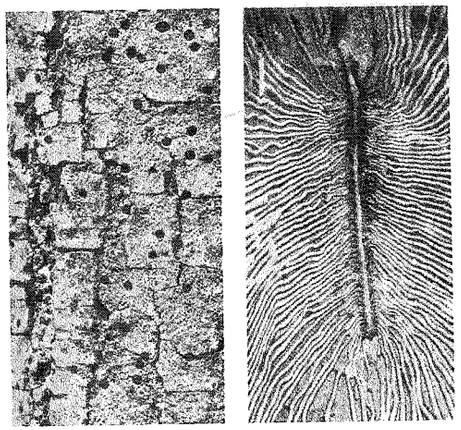
Un cuarto estado material que Moholy coloca muy cerca de la categoría «factura» o que subsume en ella es la «*acumulación* regular, irregular o rítmicamente organizada». Se trata de un «estado material difícil de determinar» en el que el rasgo típico es la «adición» y que —sin una fuerte cohesión interna— es «generalmente fácil de modificar» [93] (así, por ejemplo, desde la acumulación de neumáticos viejos, o la formación de una tropa, hasta un motivo heráldico, entre otros).

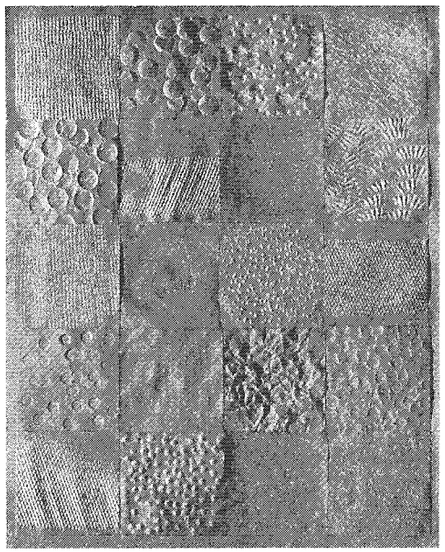
Sobre la base de esta precisión terminológica, cuya provisionalidad vio el propio Moholy [94], realizó en el curso preliminar los siguientes ejercicios de factura con «fines pedagógicos»:

1. Elaboración de facturas de papel mediante instrumentos libremente elegidos (aguja, tenacilla, colador) con un método de trabajo también a elección

74. Laszlo Moholy-Nagy: Textura. El pelo de un gato (negativo), de: *MA,* 1929, pág. 40.

75. Factura. Parásitos de la madera de una corteza de olmo (izquierda) y de pino (derecha), de: *MA,* 1929, pág. 43.





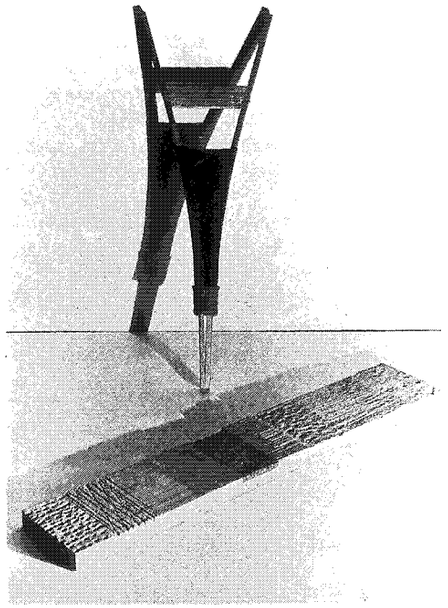
76. Gerda Marx: «Facturas en papel (un material, diferentes herramientas)», 1927, de: *MA,* 1929, pág. 57.

(pinchar, comprimir, frotar, pulir, agujerear, etc.) (figura 76).

2. Elaboración de facturas de papel con un único instrumento (aguja, cuchillo, tenacillas, etc., o por medio del plegado y similares).
3. Elaboración de facturas por medio del color sobre distintos materiales.
4. Confección de facturas sobre papel con diferentes instrumentos (pincel, aerógrafo, etc.). Lo mismo sobre lienzo.
5. Confección de facturas con color y pincel sobre distintos materiales.
6. Confección de facturas a voluntad (entre otros, grafito, arena, fibra leñosa, virutas de sierra, virutas de madera, etc., esparcidas sobre cola).
7. Confección de facturas con el material de distintos talleres (lana, metal, madera, etc.) (figura 77).
8. Exposición óptica (interpretaciones) de valores de estructura, textura y factura, de la ilusión engañosa a la total abstracción (dibujar, pintar, fotografiar).
9. Utilización práctica (juguetes y similares). Con ello se explican de una manera totalmente nueva los valores de experiencia transformados a lo óptico exacto [95].

Las condiciones de trabajo dejan ver claramente que Moholy estaba esforzándose por establecer al mismo tiempo, en el marco de este programa general de entrenamiento para la diferenciación de la percepción sensorial táctil y óptica, una relación de aplicación, en la cual los materiales utilizados en los talleres de la Bauhaus debían ser explorados en sus formas de aparición a los sentidos y convertidos en simples piezas de trabajo. (En la época de Weimar, la función práctica era, en la parte del curso preliminar denominada «trabajo material» que dirigía Albers, mucho más acusada que en esta parte, conocida como «estudios creativos» [96]; véase capítulo 5.3.6).

77. Vera Mayer-Waldeck (en primer término): «Estudio de factura. Madera trabajada con diferentes herramientas», 1927; Takehito Mizutani (al fondo): «Construcción elástica con dos palos de madera arqueada con tira de goma para presionar (se percute en la tira)», 1927, de: *MA,* 1929, p. 61 y p. 32.



5.2.7 Estudios para la experimentación del volumen

Junto a los ejercicios para el adiestramiento sensorial táctil y óptico, los *ejercicios de construcción tridimensional* suponen un segundo punto esencial dentro de la «teoría general de los elementos» [97] de Moholy.

Si los montajes materiales tridimensionales a partir de objetos encontrados que se realizaban bajo Itten se caracterizaban con frecuencia por un grotesco encanto y por efectos divertidos, en los ejercicios de construcción realizados por Moholy se podían estudiar los problemas de cuerpos y volumen de manera sistemática y presentar soluciones constructivas. Esto es, tales ejercicios realizados con madera, chapa, cristal, alambre y cuerda «servían fundamentalmente para la educación del sentimiento y del pensamiento plástico con vistas a la construcción, los momentos estáticos y dinámicos, el equilibrio y el volumen» y «eran de elemental significado para la posterior práctica en todos los terrenos de la creación» [98].

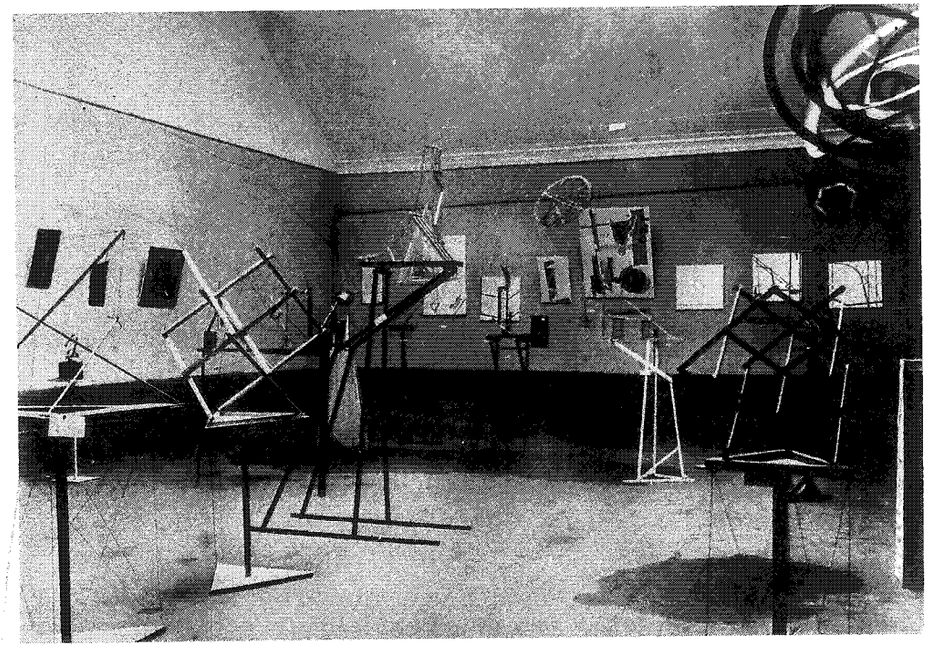
En su obra *Von Material zu Architektur,* distingue Moholy «desde el punto de vista del tratamiento del material... cinco fases en la plástica», que él clasifica según la idea «de la masa al movimiento».

Las cinco fases son:

1. del bloque
2. del modelado
3. del perforado (agujereado)
4. flotante
5. cinética (móvil) [99].

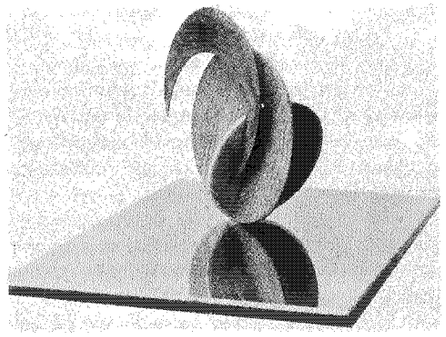
} Plástica

78. «Obmochu» (Sociedad de jóvenes artistas), exposición de los constructivistas rusos en Moscú, 1921.



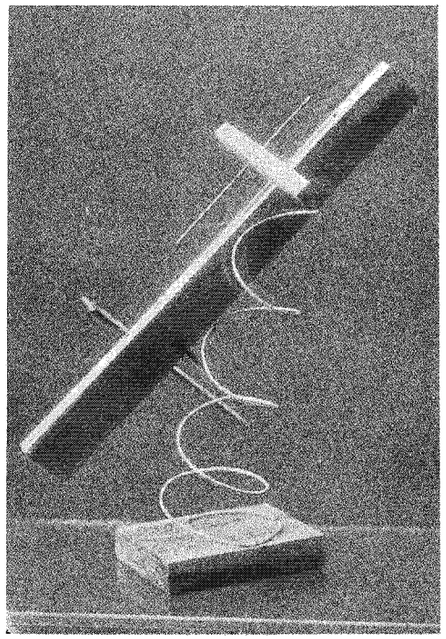
Moholy apoya esta evolución con amplia documentación fotográfica y comentarios precisos sobre la historia de la plástica desde la más antigua a la más nueva, por aquel entonces vanguardista: desde el ídolo prehistórico, pasando por Leonardo, Rodin, Brancusi, hasta Picasso y Naum Gabo, por citar sólo algunos nombres. Además, en apoyo de su modelo en cinco fases aporta ejemplos del ámbito extraartístico, como por ejemplo, la Kaaba de la Meca (en bloque), el enrejado de una torre de radio (perforado) o el "diagrama luminoso" de un carrusel iluminado girando en la noche (cinético). Hannah Weitemeier-Steckel observa a este respecto que con este libro Moholy documenta no sólo «un amplio saber sobre el sector visual del arte» sino también «un asombroso conocimiento de los campos visuales extraartísticos de experimentación de su tiempo» [100].

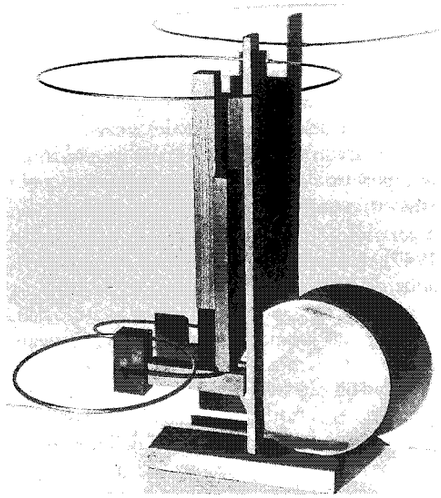
Una característica de la evolución del bloque a la cinética es la reducción del volumen. Problema éste de la reducción del volumen, reducción de la masa, al que en la Bauhaus se prestó especial atención: recuérdense, por ejemplo, las arquitecturas transparentes de Gropius o los asientos por decirlo así desmaterializados de Marcel Breuer. Por ello, Moholy apenas se detuvo en el curso pleliminar en la fase «del bloque» o «del ahuecado» (fases 1 y 2), sino que en primer término dejó a sus alumnos dedicarse a estudios que correspondían a las fases históricas avanzadas de la evolución plástica (fases 3 a 5). Así, se realizaron construcciones con madera, metal, cristal y materia plástica, que con un empleo de material drásticamente reducido niegan decididamente todo lo que sea bloque, que con frecuencia han sido llevadas hasta la total transparencia o que manifiestan lo corpóreo solamente como un esqueleto de líneas. Estos ejercicios para la experimentación del espacio, que son impensables sin la influencia de las "construcciones del espacio" de los constructivistas rusos (los hermanos Stenberg, Rodschenko y otros; fig. 78) y naturalmente sin la influencia de las esculturas experimentales del propio Moholy, reflejan la tendencia hacia la economización de medios apreciables en la Bauhaus desde mediados de los años veinte, aspecto éste que también y sobre todo era de gran importancia en la práctica pedagógica de Albers. A propósito de los estudios



79. Thoma Grote: «Estudio de equilibrio montado en base a los pesos específicos de diferentes tipos de madera», 1924, de: *MA*, 1929, pág. 147.

80. Corona Krause: «Escultura flotante (ilusionista). Un intento de utilizar la espiral constructivamente. Ella sujeta toda la construcción», 1924, de: *MA*, 1929, pág. 151.





81. Estudio de equilibrio del curso preliminar de Moholy, en torno a 1924, construcción en madera, anillos de acero, láminas de aluminio.

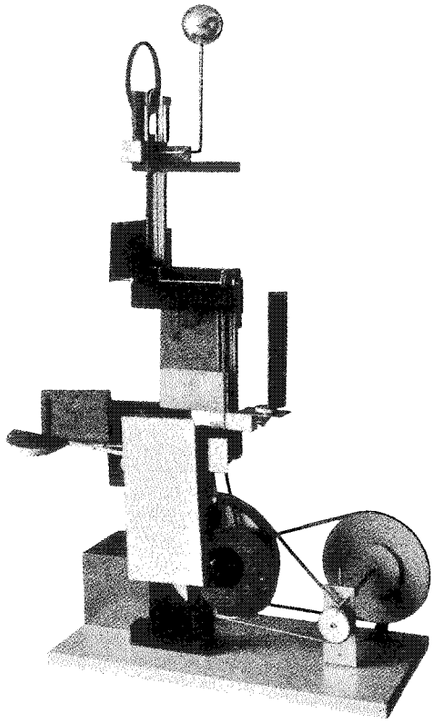
de plástica realizados en el curso preliminar, escribe Moholy acerca del problema del ahorro de material: *«El artista de ayer se preocupaba poco de, por ejemplo, el cálculo exacto del peso de su obra. En la escultura antigua no se entraba en unos kilos o incluso medio quintal más de peso. En la Bauhaus se aprendía también a fijarse en estos componentes, y cada gramo ahorrado —en caso de igual resultado— significaba con frecuencia una pequeña victoria del creador.* [101]»

En el curso preliminar de Moholy encontraron amplio espacio los llamados *estudios del equilibrio,* en los cuales lo esencial era mantener en equilibrio óptico y real construcciones, inestables y con frecuencia frágiles, compuestas con espíritu de ahorro a partir de los elementos más sencillos, sea que estas construcciones descansaran sobre uno o más puntos de apoyo, sea que colgaran en el espacio de alambres apenas visibles, aparentemente en libre suspensión (figs. 79-81). (Por otra parte, el problema del equilibrio también lo trató con detenimiento en la Bauhaus Paul Klee; véase cap. 5.5.10.)

Este tipo de «estudios de creación» obedecía a un doble objetivo pedagógico: por un lado, debía facilitar al estudiante, mediante el propio quehacer experimental, los conocimientos de categorías elementales de la estética visual, como dimensión y proporción, estática y dinámica, tensión y contraste, y, por otro lado, debía proporcionar al mismo estudiante una comprensión fundamental de las características y el comportamiento de los distintos materiales (peso específico, elasticidad, resistencia, etcétera) [102].

Paralelamente a sus propios experimentos artísticos en el campo de la plástica cinética (accesorios luminosos), Moholy también dejaba a sus alumnos experimentar en la quinta fase de la evolución de la plástica; así, se hicieron esculturas móviles, que iban más allá de las experiencias realizadas en

82. Franz Ehrlich: Estudio para una escultura mecánica de escaparate, 1928, de: *MA*, 1929, pág. 161.



el marco de los estudios del equilibrio y posibilitaban nuevos conocimientos sobre la problemática de cuerpos y espacio —entendiendo espacio como «relación situacional de cuerpos»— [103] (aquí se hace alusión al proyecto de Franz Ehrlich de un escaparate movido mecánicamente o a su modelo de escultura mecánica de escaparate, ambos de 1928, figura 82) [104].

Con ello Moholy se metía, en el curso preliminar, en la zona límite entre escultura y arquitectura, resultando evidente que con esta posición contribuyó de manera decisiva al cambio del concepto que de sí misma tenía la Bauhaus operado a partir de 1923, y a la orientación del instituto en dirección a una integración de arte y técnica.

5.2.8 Observaciones finales

El carácter sistemático o constructivo de los ejercicios de material y estudios del equilibrio realizados bajo Moholy sugiere la idea de hallarnos ante un sistema pedagógico que descansa únicamente sobre una base racional, idea ésta que contrasta con las tendencias patentes de Itten orientadas a un irracionalismo estético y pedagógico. Pero cuando se ha tomado como objetivo el desarrollo completo del «hombre total», es decir, el desarrollo recompuesto de sus «funciones orgánicas», no son suficientes medidas educativas para la diferenciación sensorial y el dominio racional de los problemas creativos. Así, Moholy-Nagy siempre ha llamado la atención sobre el significado de lo no-racional, de lo *intuitivo,* en el proceso creativo. Éste se basa en el conocimiento de que

(hay) numerosos casos en los que todavía no (en algunos quizá nunca) se puede llevar a cabo un cálculo exacto de todos los elementos funcionales. En todas las creaciones existe una esfera en la que el creador goza de libertad.

El problema creativo surge allí donde empieza la libertad, donde la función apreciable por nosotros ya no determina o no lo hace totalmente la creación. En estos casos sirve de ayuda una seguridad intuitiva, que no es otra cosa que el resultado de determinados procedimientos biológicos complicados que tienen lugar en el subconsciente [105].

Si bien de esta cita parece desprenderse un cierto tono de pesar porque el proceso creativo no sea (o no sea todavía) totalmente racionalizable, Moholy se pronunció decididamente contra toda aplicación formalizada de «reglas estéticas», como las que ofrece, por ejemplo, la teoría de la proporción, y manifestó explícitamente que «las fórmulas nunca podrían ser la base del crear». Y llega a la conclusión siguiente: «El crear necesita intuición por un lado y análisis consciente... por otro» [106], convicción que corroboró de nuevo en su obra ideológica fundamental *Vision in motion* (1947), obra póstuma [107]. Visto así, el curso preliminar de Moholy en la Bauhaus representa una primera etapa, subrayando más la racionalidad, dentro de un programa educativo ampliamente concebido y orientado a la síntesis de intelecto e intuición. El objetivo de esta concepción propedéutica no es el "arte", tampoco el "diseño", sino la difusión de una «teoría general de los elementos» que fuera co y postrealizable de un modo racional, a la que Moholy concedió significativamente el status de una «caja de herramientas bien organizada». Según el concepto de Moholy, una enseñanza de este tipo posibilita «de entrada únicamente un enriquecimiento del saber, una ayuda para la ampliación de las culturas visual y sensorial», pudiendo, a partir de ahí, «convertirse en propulsora de un activo trabajo creativo» [108].

A diferencia con Estados Unidos, donde Moholy-Nagy encontró amplia resonancia como pedagogo [109], la recepción en Europa de su aportación a la educación estética apenas ha empezado. La pedagogía del arte, que con mucha frecuencia se pierde en acuñaciones de conceptos teologizantes y en postulados creativos difusos, reacciona en general con silenciosa reserva. En relación con la educación profesional, Bodo Wessels ha llamado la atención sobre la importancia de los ejercicios con materiales de Moholy así como sobre su diferenciación terminológica entre «estructura», «textura» y «factura» [110]. Dentro de las enseñanzas básicas que se encuentran enmarcadas en la tradición de la Bauhaus cabe citar el concepto muy racional de la enseñanza de *Oskar Holweck,* concepto que se relaciona explícitamente con Moholy-Nagy [111]. Sin embargo, la recepción de Moholy tanto en la enseñanza profesional como también en Holweck es aparente por cuanto que cierra los ojos ante la radical pretensión de Moholy de educación en todas las áreas de la vida y orientada a la transformación del hombre y de las relaciones socio-culturales y, por el contrario, concentra su interés solamente en la adquisición de las cualificaciones creativas básicas o la experimentación elemental con los materiales.

Sólo recientemente algunos científicos del arte han llamado la atención ocasionalmente acerca de la sobresaliente importancia de la enseñanza sistemática de Moholy, orientada a la diferenciación sensorial, y han reconocido el alcance de su concepto pedagógico, basado en la utopía de un "nuevo hombre" en una sociedad humana [112].

«La creación óptica» —según Moholy— «es uno de los caminos educativos espontáneos, impremeditados, que nosotros seguimos para preparar la forma de conocimiento apropiada para una sociedad futura» [113].

Al capítulo 5.2

1. Hannah Weitemeier (-Steckel), «Laszlo Moholy-Nagy - Leben und Werk», en: Catálogo *Laszlo Moholy-Nagy,* Stuttgart, 1974, pág. 71.
2. Véase Alexander Dorner, «In Memoriam Moholy-Nagy (1895-1946)», conferencia en el Chicago Art Institute, 17 de septiembre de 1947 (manuscrito hectografiado), Bauhaus-Archiv Berlín, pág. 5: «The overflowing will to act, to convey, to cooperate and to learn from new and younger experiences made Moholy a born educator».
3. Friedhelm Kröll, *Bauhaus 1919-1933,* Düsseldorf 1974, pág. 122, nota 137; Kröll se refiere aquí a un intercambio de cartas entre Gropius y Adolf Behne, probablemente del año 1919.
4. Véase Otto Stelzer, «Umrisse eines schöpferischen Experiments», epílogo a la nueva edición de Laszlo Moholy-Nagy, *Von Material zu Architektur* (= Neue Bauhausbücher), Mainz-Berlín, 1968, pág. 245.
5. Walter Gropius, prólogo a: Sibyl Moholy-Nagy, *Laszlo Moholy-Nagy - ein Total experiment,* Maguncia-Berlín, 1972, pág. 9.
6. Lucía Moholy, *Marginalien zu Moholy-Nagy - Dokumentarische Ungereimtheiten,* Krefeld, 1972, pág. 10.
7. Hannah Weitemeier (-Steckel), op. cit., pág. 11; el propio Moholy escribe: «Los dibujos se convertían en un entramado de líneas rítmicamente articuladas, que mostraban menos el objeto que las emociones que despertaban en mí». (Citado en: Sibyl Moholy-Nagy, op. cit., pág. 24).
8. Lucía Moholy (op. cit., pág. 10) hace hincapié en que Moholy interrumpió la carrera de Derecho, y no la terminó, como se afirma con frecuencia.
9. Moholy-Nagy, citado en: Sibyl Moholy-Nagy, op. cit., pág. 25.
10. Op. cit.
11. Sibyl Moholy-Nagy (op. cit., pág. 24) califica las «Lichtvisionen» de Moholy como «el credo de su vida».
12. Moholy-Nagy, citado en: Sibyl Moholy-Nagy, op. cit., págs. 30 y ss.
13. Moholy-Nagy, citado en: Catálogo *Laszlo Moholy-Nagy,* op. cit., pág. 30.
14. Lucía Moholy, op. cit., pág. 34.
15. Alexander Partens, «Dada-Kunst», en: Richard Huelsenbeck (ed.), *Dada-Almanach,* Berlín, 1920, pág. 89.
16. El hecho de que Moholy-Nagy ideara el fotograma sin tener conocimiento de los experimentos de Christian Schad y Man Ray (y anteriores intentos que llegan hasta el siglo XIX), es destacado tanto por Lucía Moholy (op. cit., pág. 15) como por Laszlo Moholy-Nagy, quien en una carta de Gropius en 1935 escribe lo siguiente: «...El hecho es éste: durante tiempo he creído que había descubierto el procedimiento para realizar fotogramas. En julio de 1922 publiqué un artículo en "De Stijl" sobre "Producción - Reproducción", en el que proponía... realizar fotogramas... como fotografía creativa... Yo estaba convencido de buena fe de mi invento, y estoy seguro de que van Doesburg nunca habría considerado el artículo como descubrimiento si hubiera oído hablar de los fotogramas de Man Ray...» (citado en: Andreas Haus, *Moholy-Nagy, Fotos und Fotogramme,* Munich, 1978, pág. 79).
17. Véase Haus, op. cit., pág. 28.
18. Haus, op. cit., pág. 24.
19. Op. cit., pág. 25.
20. Véase Otto Stelzer, op. cit., pág. 245.
21. Sobre la terminología y la problemática, véase especialmente: Moholy-Nagy, *Malerei, Photographie, Film,* Munich, 1925, 1927², así como «Fotografie ist Lichtgestaltung», en: *bauhaus* 1 (1928), págs. 2-9.
22. Haus, op. cit., pág. 11.
23. Moholy-Nagy, *Fotografie ist Lichtgestaltung,* op. cit., pág. 9.
24. Véase Haus, op. cit., pág. 9.
25. Weitemeier(-Steckel), op. cit., pág. 47.
26. Moholy-Nagy, «Geradlinigkeit des Geistes - Umwege der Technik», en: *bauhaus* 1 (1926), pág. 5.
27. Weitemeier (-Steckel), op. cit., pág. 33.
28. Op. cit., pág. 73.
29. Véase: Hannah Steckel(-Weitemeier), *Laszlo*

Moholy-Nagy 1895-1946, Entwurf seiner Wahrnehmungslehre, tesis, Berlín, 1974; además: Hannah Weitemeier(-Steckel), *Licht-Visionen, Ein Experiment von Moholy-Nagy,* Bauhaus-Archiv Berlín, 1972.

30. Steckel(-Weitemeier), tesis, op. cit., pág. 216.

31. Moholy-Nagy, «Die Neue Typographie», en: Gropius (ed.), *Staatliches Bauhaus Weimar 1919-1923,* Weimar-Munich, 1923, pág. 141; además: «Zeitgemässe Typographie - Ziele, Praxis, Kritik», en: *Offset-, Buch- und Werbekunst* 7 (1926), págs. 375 y ss.

32. Véase: Willi Baumeister, «Neue Typographie», en: *Die Form* 11 (1926), pág. 217: «En principio, considero erróneo el hecho de subrayar palabras, ya que la raya (trazo), como cada signo, se expresa por sí misma. El trazo de subrayado destaca sólo de manera indirecta la palabra a la que debía servir de refuerzo. El trazo empequeñece también ópticamente el conjunto de la palabra. Si se quiere destacar algo se jugará con el grosor y tamaño. Pero no cabe duda que de vez en cuando un trazo puede tener un valor rítmico-composicional».

33. Sibyl Moholy-Nagy, op. cit., pág. 45.

34. Haus, op. cit., pág. 56.

35. Moholy-Nagy, *Malerei, Photographie, Film,* Munich, 1925 (= Bauhausbücher 8), pág. 6.

36. Eberhard Roters, «Konstruktive Tendenzen am Bauhaus«, en: Catálogo *Konstruktive Kunst: Elemente un Prinzipien,* Nuremberg, 1969, sin página.

37. Raoul Hausmann/Hans Arp/Iwan Puni/Laszlo Moholy-Nagy, «Aufruf zur elementaren Kunst», en: *De Stijl,* IV, 10 (1921), renglón 156.

38. Raoul Hausmann, «Présentismus», en: *De Stijl,* IV, 9 (1921), renglones 136 y ss.

39. Ernst Mach, citado en: Haus, op. cit., pág. 59. Las reflexiones aquí resumidas sobre la "teoría del arte" de Moholy se acompañan de los principales aspectos del capítulo "Moholy Nagys Kunsttheorie in ihrer geschichtlichen Stellung", en Haus, op. cit., págs. 55 y ss.

40. Véase Haus, op. cit., pág. 59.

41. Op. cit.

42. Citado en: Haus, op. cit.

43. Alexander Bogdanov, citado en: Georg Klaus/Manfred Buhr (ed.), *Marxistisch-leninistisches Wörterbuch der Philosophie,* Reinbek, 1972, pág. 275, entrada "Empiriomonismus".

44. Véase el Manifiesto del Productivismo de Rodschenko y Stepanowa (1921), resumido en Haus, op. cit., pág. 61.

45. Op. cit.

46. Véase: Raoul Hausmann, «Présentismus», op. cit.

47. Haus, op. cit., pág. 63.

48. Theo van Doesburg/El Lissitzky/Hans Richter, «Erklärung der internationalen Fraktion der Konstruktivisten des ersten internationalen Kongresses der fortschrittlichen Künstler», en: *De Stijl,* 4 (1922), líneas 61-64.

49. Ponencia del grupo "Ma" de Viena en el primer congreso de los artistas vanguardistas en Düsseldorf, en: *De Stijl,* 8 (1922), líneas 125-128.

50. Véase Doesburg/Lissitzky/Richter, op. cit., línea 64.

51. Moholy-Nagy, «Ismus oder Kunst», en *Vivos Voco,* 8/9 (1926), pág. 276.

52. Moholy-Nagy, *Von Material zu Architektur* (= Bauhausbücher 14), Munich, 1929, pág. 11 (en adelante, abreviado MA).

53. Moholy-Nagy, citado en: Haus, op. cit., pág. 64.

54. MA, págs. 12 y ss.

55. MA, págs. 13 y ss.

56. MA, pág. 15.

57. Con la referencia a lo cuestionable de ciertas suposiciones antropológicas básicas sobre la naturaleza del hombre en Marx, René König ha puesto en duda el nivel de realidad de la idea del «hombre total» en contraposición a la del «hombre extraño» (René König, *Studien zur Soziologie,* Francfort del Meno, 1971, págs. 74 y ss).

58. MA, pág. 16.

59. MA, pág. 14.

60. MA, pág. 13.

61. MA, pág. 15.

62. Moholy-Nagy, citado en: Sibyl Moholy-Nagy, op. cit., pág. 31.

63. Haus, op. cit., págs. 67 y ss.

64. Op. cit.

65. Moholy-Nagy, «Vom Weinkrug zur Leuchte», en: Catálogo *Bauhaus 1919-1928,* editado por Herbet Bayer/Walter Gropius/Ise Gropius, Musseum of Modern Art, Nueva York, 1938, págs. 134, 136, citado según la edición alemana, Stuttgart, 1955.

66. La apreciación de Richard Kostelanetz de que Moholy habría diseñado lámparas para la producción en gran escala que al mismo tiempo habrían servido como «modelos» para los estudiantes del taller del metal es falsa y muestra un total desconocimiento de los principios pedagógicos de la Bauhaus (véase Richard Kostelanetz [ed.], *Moholy-Nagy,* Nueva York, 1970, pie de la figura 64; también, Lucía Moholy, op. cit., pág. 25).

67. Gropius, Grundsätze der Bauhausproduktion, en: Gropius/Moholy-Nagy (ed.), *Neue Arbeiten der Bauhauswerkstätten* (= Bauhausbücher 7), Munich, 1925, págs. 5 y ss.

68. Wulf Herzogenrath, «Laszlo Moholy-Nagy als Bauhaus-Lehrer», en: Catálogo *Laszlo Moholy-Nagy,* op. cit., pág. 117. Sobre la estructura concreta de la enseñanza en el taller del metal, sobre el contenido, la consecuencia y los métodos de dicha enseñanza se conoce muy poco. A este respecto es poco útil el "plan de trabajo en el taller del metal" que aparece en Wingler *(Bauhaus,* op. cit., págs. 120 y ss).

69. Herzogenrath, op. cit., pág. 121.

70. Moholy-Nagy, en: Catálogo *Laszlo Moholy-Nagy,* op. cit., pág. 14.

71. Haus, op. cit., pág. 16.

72. MA, pág. 10.

73. MA, pág. 11.

74. MA, pág. 14.

75. MA, pág. 13.

76. Herbert Marcuse, *Versuch über die Befreiung,* Francfot, 1969, págs. 132 y ss: «No se trata de detener o atajar el progreso técnico, sino que se trata de eliminar aquellos aspectos que perpetúan la sumisión del hombre a la máquina y el crecimiento de la lucha por la existencia - aquellos que obligan a trabajar más duramente para conseguir el artículo que tiene que ser vendido... Por supuesto que tiene que haber electrificación y todos los aparatos técnicos que facilitan y protegen la vida, toda mecanización que deje libre tiempo y energía humanos, toda estandardización que haga desaparecer prestaciones "personalizadas" de servicio impropias y parasitarias, en lugar de acrecentar dichas prestaciones y los productos y características de una abundancia explotadora».

77. MA, pág. 14.

78. MA, pág. 15. En la revista holandesa "i 10", 1927, pág. 234, coeditada por Moholy, se encuentra una referencia en la que Moholy insiste en que considera los análisis y formulaciones de Jacoby «como una de las más importantes aportaciones intelectuales de nuestro tiempo».

79. Véase Herzogenrath, op. cit., págs. 119 y ss. Herzogenrath apunta que en la colección de libros de la Bauhaus estaba previsto publicar la obra de Heinrich Jacoby *Schöpferische Musikerziehung,* que no llegó a salir.

80. Heinrich Jacoby, «Grundlagen einer allgemeinen Musikerziehung», en: *Die Neue Erziehung,* 5 (1921), pág. 155.

81. MA, pág. 17.

82. MA, pág. 18.

83. MA, pág. 19.

84. Op. cit.

85. Op. cit.

86. Hausmann, «Présentismus», op. cit., líneas 140 y ss.

87. Haus, op. cit., pág. 39.

88. MA, pág. 24.

89. MA, pág. 63.

90. MA, pág. 33.

91. Haus, op. cit., pág. 40.

92. Op. cit.

93. MA, pág. 48.

94. MA, pág. 48.

95. MA, pág. 59.

96. Respecto a los conceptos «estudios creativos» (Moholy-Nagy) y «trabajo material» (Albers), véase el "Stundenplan für Vorlehre" semestre de verano de 1924, en Wingler, *Bauhaus,* op. cit., pág. 91.

97. MA, pág. 192.

98. Wingler, *Bauhaus,* op. cit., pág. 287.

99. MA, pág. 96.

100. Steckel(-Weitemeier), tesis, op. cit., pág. 171.

101. MA, pág. 134.

102. MA, págs. 147, 153.

103. MA, pág. 195.

104. MA, pág. 161.

105. MA, pág. 69.

106. MA, pág. 71.

107. Moholy-Nagy, *Vision in Motion,* Chicago, 1947, 1965[7]; bajo el epígrafe «The role of intuition», dedica Moholy un párrafo a este problema (págs. 56 y ss).

108. MA, págs. 191 y ss; en la página 192 esboza Moholy el programa de una «enseñanza elemental general».

109. *Vision in Motion,* op. cit., contemplaba numerosas ediciones en USA, así como la traducción inglesa del libro de la Bauhaus *Von Material zu Architektur* (bajo el título *The New Vision).*

110. Bodo Wessels, *Die Werkerziehung,* Bad Heilbrunn, 1969[2].

111. Véase el catálogo *Sehen - Grundlehre von Oskar Holweck an der Staatlichen Werkkunstschule Saarbrücken,* Kunstgewerbemuseum Zurich, 1967; sobre la crítica de la enseñana de Holweck, véase: Helmut Hartwig: «Zur Ideologiekritik von SEHEN-LERNEN. Oskar Holwecks Grundlehre», en: Hermann K. Ehmer (ed.), *Visuelle Kommunikation. Beiträge zur Kritik der Bewusstseinsindustrie,* Colonia, 1971, págs. 340-362.

112. Por ejemplo, Otto Stelzer, Wulf Herzogenrath, Hannah Weitemeier.

113. Moholy-Nagy, citado en: Haus, op. cit., pág. 78.

5.3 Josef Albers (1888-1976)

5.3.1 ¿Un nuevo concepto?

Las explicaciones sobre el curso preliminar de la Bauhaus y sus cambios históricos quedarían incompletas si no se hiciera referencia a la aportación de Josef Albers. Con él continuaron vigentes las funciones básicas del curso preliminar: supresión del concepto académico del arte en todos los recién llegados a la Bauhaus, liberación de las fuerzas creadoras, confrontación de los estudiantes no con el «arte», sino con los más elementales problemas de la creación. Sin embargo, en opinión de Lux Feininger, desde los puntos de vista didáctico y metodológico Albers modificó «de tal modo la concepción de este curso que, aparte del nombre, no quedó nada de aquella época» [1].

Lo cierto es que, sin duda, Albers dio un nuevo e inconfundible perfil al curso preliminar. Sin embargo, queda inmerso al mismo tiempo en una tradición configurada por su asistencia, como alumno, en 1920 al curso preliminar de Itten y su actividad docente en los años 1923-1928 en el curso preliminar oficialmente a cargo de Moholy-Nagi, tras lo cual se le confiaría a partir de 1928 la dirección del curso preliminar bajo su total y propia responsabilidad [2]. Ambas experiencias, las enseñanzas de Itten y la colaboración con Moholy, se reflejaron —como vamos a ver— en el curso preliminar de Albers, de modo que parece preciso relativizar la manifestación de Lux Feininger, que puede provocar la impresión de una ruptura radical con lo anterior o de un cambio de rumbo fundamental.

Werner Spies ha esbozado del siguiente modo lo que diferencia al curso preliminar de Albers —a pesar de la continuidad aquí expresada y todavía por probar— del de sus predecesores: «...nadie impartió un curso preliminar más amplio y sistemático que él. Su teoría era, sin duda, la más universal; no estaba tan decididamente orientada hacia lo creativo-individual como la de Itten, ni tan dirigida hacia lo constructivo como la de Moholy-Nagy. Ambos, Itten y Moholy-Nagy, pensaban en el rendimiento individual, en el arte individual como objetivo. Albers entendió siempre su teoría en un sentido más amplio, en el sentido de una enseñanza visual general. Los trabajos de los alumnos... demuestran que con él no se pensaba, no se componía basándose fundamentalmente en lo formal, sino que se buscaba ante todo el contacto intenso con un material dado» [3].

El contacto con el material es precisamente uno de los principales aspectos del trabajo artístico de Josef Albers en los años que pasó en la Bauhaus. Y dado que en Albers, al igual que en Itten, Moholy, Kandinsky, Klee y Schlemmer, lo pedagógico y lo artístico están unidos, en parte se condicionaron entre sí, antes de analizar el curso preliminar de Albers, y para conseguir una mejor comprensión del mismo, pasamos a examinar algunos aspectos de su práctica estética, de su creación artística y de sus obras como creador de productos o «diseñador».

5.3.2 El artista

La evolución de Albers como artista transcurrió relativamente despacio; comparándole con los grandes maestros de su generación es un «rezagado» [4], pues no alcanza la fama internacional hasta los años sesenta. Junto con Victor Vasarely se le considera desde entonces como el padre del «optical art» o, más concretamente, del «perceptual art». Consciente de su gran notoriedad artística, es el pintor de los «cuadrados», el creador de la famosa serie «Homage to the Square» que comenzó en los años cincuenta y le ocupó hasta entrados los años setenta. Los cuadros de *Homage to the Square* consisten, desde el punto de vista formal, en la mezcla y superposición de tres o cuatro cuadrados, siempre de forma que los cuadrados interiores tienden hacia abajo (es decir, no están dispuestos en el centro geométrico), de modo que en la parte inferior aparecen bandas estrechas, mientras que en la zona superior surgen campos más anchos. Con este esquema en principio constante, pero que varía en sus dimensiones, llega el artista «a una genial forma de demostrar los fenómenos cromáticos» [5]. El cuadrado, «una forma codificada por Malevitsch, una forma espiritual» [6], es utilizado por Albers para representar la inagotable variedad de las relaciones cromáticas y las interrelaciones de los colores *(La interacción del color)* y para mejorar la percepción de estos efectos recíprocos de los colores.

No es éste el lugar indicado para analizar la problemática formal de la serie *Homage to the Square.* En nuestro contexto nos interesa básicamente lo siguiente: 1) Albers trabaja en series «porque no existe sólo una única solución para un problema estético» [7]; este principio fue determinante para el trabajo en el curso preliminar de Albers. 2) Albers busca «el mínimo desgaste posible de la composición, la limitación al elemento geométrico» [8], para, de este modo, hacer óptima la relación entre *effort* y *effect;* este principio, resumido en la frase «economía de medios», también se lo inculcó Albers a sus alumnos de la Bauhaus como una norma de actuación.

Con las pinturas a base de cuadrados sólo se define parcialmente la obra de Albers. No podemos explicar aquí con detalle las variadas facetas que ésta representa. Dada su importancia, vamos a hacer referencia únicamente a los grupos de obras *Constelaciones estructurales* y *Cuadros con dos centros,* con series tan distintas como *Biconjugate, Vice Versa* o *Variation,* creadas a partir de los años cuarenta en Estados Unidos.

Pero el tema de nuestro estudio no es Albers en Estados Unidos, ni como artista ni como profesor, sino Albers en la Bauhaus. Es decir, no vamos a tratar ni la actividad docente de Albers en América a partir de 1933 (Black Mountain College, Carolina del Norte; Harvard University; Yale University); profesor invitado en numerosas universidades, entre otras también en la Hochschule für Gestaltung (Escuela Superior de Creación) de Ulm, ni su trabajo artístico realizado después de 1933 [9].

Josef Albers, nacido en 1888 en Bottrop, fue —al igual que Johannes Itten— maestro de primera enseñanza antes de decidir estudiar arte. En 1913 se matriculó en la Real Escuela de Arte de Berlín, donde en 1915 obtuvo el diploma de profesor de arte. Berlín fue importante para él en la medida en que allí, a través de sus visitas regulares a Paul Cassirer y a la galería Gurlitt, entró en contacto con las tendencias artísticas vanguardistas de la época. Entre 1916 y 1919 trabajó de nuevo como maestro en su ciudad natal, Bottrop; al mismo tiempo participó en diversos cursos de la Escuela de Arte Industrial de Essen. En aquella época surgieron las primeras litografías, xilografías y linoleografías, que dejan ver la influencia del expresionismo y del cubismo. Pero su expresionismo quedó algo apagado, sin la exaltación, por ejemplo, del grupo «Die Brücke». Donde mejor se puede apreciar esta moderación es en sus autorretratos, que muestran, «en lugar de un fuerte movimiento anímico, (un) mirar crítico desde una esfera introvertida asegurada» [10] (figura 83). La tendencia a la abstracción es especialmente clara en las litografías de esta época, que desde el punto de vista formal están inspiradas por el cubismo y que recuerdan a Feininger en su diversidad de facetas y su diáfana estructura. En 1919 llegó Albers a la Academia de Munich, donde asistió a la clase de pintura del entonces «rey de los pintores» Franz von Stuck, con el que habían estudiado Kandinsky y Klee casi veinte años antes. No resulta sorprendente que las enseñanzas de Stuck fueran insuficientes para este artista de 30 años de edad. «Si a comienzos de siglo podía ser interesante todavía estudiar con esta personalidad llena de fantasía, dicho estudio le tenía que parecer inadecuado a un artista de 30 años de edad que había

83. Josef Albers: *Autorretrato,* hacia 1918. Litografía. 30,5 × 46 cm., Museo Josef Albers, Bottrop.

contemplado importantes obras cubistas en Berlín y se había decidido por una técnica simplificadora, por el negro-blanco y por los temas objetivos» [11].

Así, en la primavera de 1920 Albers abandonó Munich para empezar de nuevo —por así decirlo— desde un principio en la Bauhaus, que se había inaugurado aproximadamente un año antes:

> Todo lo que sabía acerca de la Bauhaus procedía de una hoja suelta, el primer manifiesto, que por un lado contenía el nuevo programa de Gropius para la reunificación del arte y la artesanía y por el otro la xilografía de Feininger con la "Catedral". Este programa me proporcionó el impulso para probar ahora lo nuevo. Tras haber destruido la mayor parte de mis estudios académicos, en Weimar empecé desde el principio, y lo hice comenzando el "curso preliminar", el curso introductorio obligatorio para todos los estudiantes [12].

En el curso preliminar dirigido por Johannes Itten, de su misma edad, Albers obtuvo una nueva visión de las cosas, la visión de los «materiales hasta ahora ignorados: los montajes con desechos le interesaban, el método didáctico del dejarse desarrollar le entusiasmaba» [13]. Más adelante veremos cómo Albers introdujo en sus propias enseñanzas elementos de la teoría de Itten, si bien modificados.

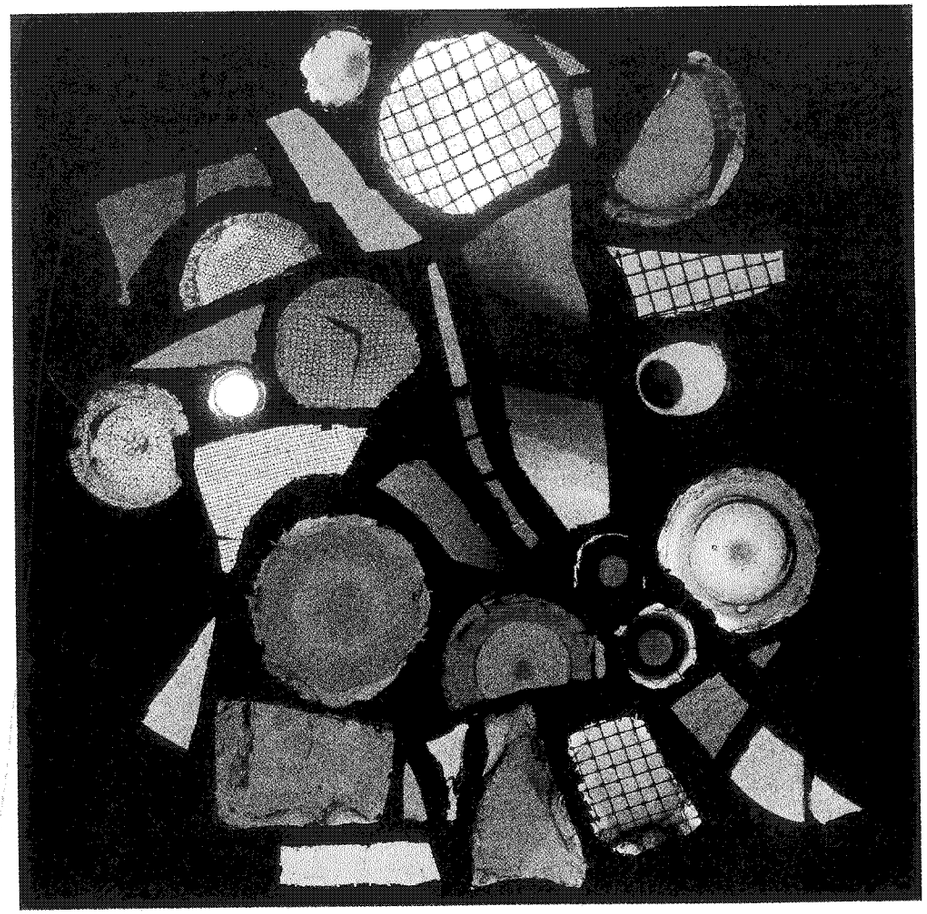
Una vez concluido el curso preliminar, Albers tenía la intención de ingresar en el taller de vidrio. Pero el consejo de maestros le envió al taller de pintura mural, dirigido alternativamente por Itten y Schlemmer; Albers no aceptó esta decisión:

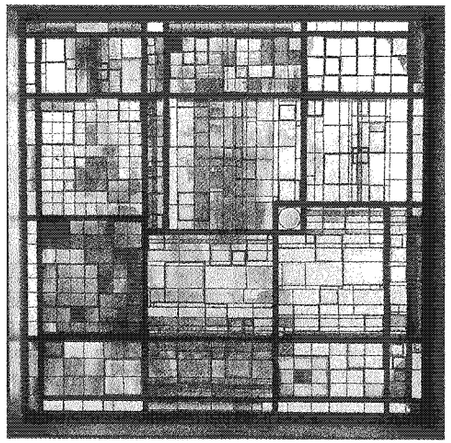
> Como no estaba de acuerdo con que la pintura mural debía superar para mí una preparación necesaria para el arte de las vidrieras, trabajé independientemente del puesto que se me había adjudicado. Provisto de mochila y martillo, recorría los basureros, donde había botellas de todo tipo de vidrio, que yo utilizaba para mis ejercicios con el vidrio.
>
> Tras mi segundo semestre, el siempre ocupado Gropius me recordó repetidamente, fiel a sus deberes, que no podía continuar en la Bauhaus si no seguía el consejo de mis maestros de dedicarme fundamentalmente a la pintura mural en primer lugar...
>
> En la exposición celebrada al final del segundo curso presenté varios de mis estudios sobre cuadros a base de vidrio. Consistían en combinaciones de trozos de vidrio de botellas montados sobre chapa vieja, mamparas y telas metálicas, lo que resultaba poco común (poco profesional). Pensé que ésta sería mi última obra para la Bauhaus.
>
> Poco después recibí una carta del consejo de maestros en la que se me comunicaba en primer lugar que se me permitía realizar los estudios y, además, se me invitaba a crear un nuevo taller de vidrio. De este modo llegué de pronto a mi propio taller del vidrio, y no pasó mucho tiempo antes de que recibiera encargos de realizar vidrieras [14].

Albers diseñó sus primeras composiciones en vidrio como *cuadros a base de trozos de vidrio.* Estos se basan en los estímulos recibidos en el curso preliminar de Itten en la medida en que se trata de aplicaciones del principio del assemblage, ensayado en el curso preliminar, en el ámbito de la creación con vidrio. Resulta significativo que con estos trabajos Albers «se desprendió de la pintura figurativa». «Junto a una nueva utilización de las piezas halladas, apareció por primera vez el contacto con el material tan característico de la actividad docente de Albers en los últimos años» [15]. Estos primeros trabajos en vidrio, que, precisamente porque no estaban realizados de un modo «profesional» (trozos de vidrio montados en chapa, por ejemplo, *Figur* (Figura), 1921, figura 84; *Rheinische Legende* (Leyenda renana), 1921, estuvieron seguidos en 1922-1923 por una serie de *vidrieras* caracterizadas por una estructura muy geométrica y por una vuelta a la técnica artesana tradicional (esto es, «profesional») de la vidriera emplomada. En este grupo se incluyen las vidrieras de la Casa Sommerfeld en Berlín-Dahlen, decorada por la Bauhaus, las vidrieras de la escalera de la Casa Ullstein en Berlín y las del vestíbulo de la casa del doctor Otte en Berlín-Zehlendorf (obra maestra de Albers, figura 85).

Frente a estos trabajos en vidrio que, si bien eran novedosos por su severidad formal, no iban más allá de lo acostumbrado en su función como ventana y en su elaboración técnica, los denomi-

84. Josef Albers: *Figura,* 1921, («cuadro a base de trozos de vidrio»), *assemblage* de vidrio sobre chapa de latón.



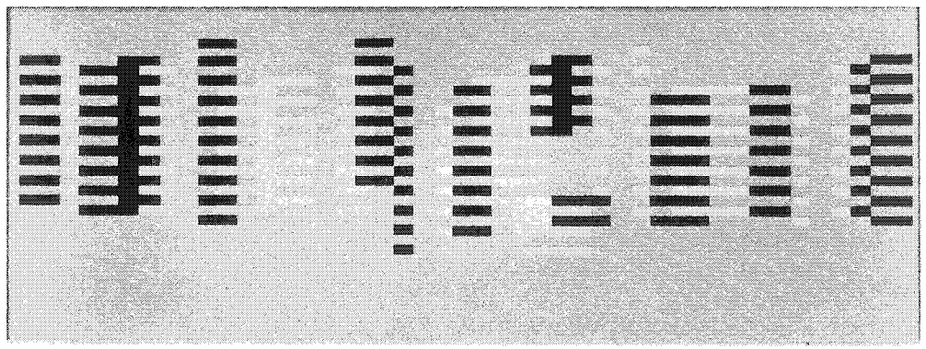


85. Josef Albers: Vidriera del vestíbulo de la casa del Dr. Otten en Berlín-Zehlendorf, hacia 1923, de: *Staatliches Bauhaus Weimar,* 1923, pág. 104.

nados *cuadros de una lámina de vidrio* (a partir de 1925, aproximadamente) constituyeron una auténtica novedad: Se trata de vidrios pintados de formato relativamente pequeño, en los que el vidrio no aparece como un medio traslúcido, esto es, transparente, sino opaco. Estos cuadros están realizados con planchas de vidrio opalino con capas superpuestas, generalmente de color negro-rojo, negro-amarillo o negro-azul. «La creación de las formas se conseguía con plantilla y chorro de arena» [16], es decir, mediante el chorro de arena se retiraba parcialmente la capa de color y se dejaba al descubierto el vidrio blanco de base. Estos cuadros muestran un lenguaje formal «tectónico», geométricamente sencillo, y una precisión técnica que no dejan lugar a lo individual-manual. Las bandas cromáticas horizontales y verticales articulan rítmicamente la superficie y permiten establecer ciertas asociaciones con la arquitectura (por ejemplo, *City,* 1928) y con la música (por ejemplo, *Fuga,* 1925, figura 86). Evidentemente, los principios manifestados en estos cuadros —anonimia del lenguaje formal, supresión de lo casual, «activación de los negativos» [17]— se reflejan exactamente en los trabajos de los alumnos de Albers, lo que indica de nuevo la medida en que las máximas estéticas de los profesores de la Bauhaus determinaron al mismo tiempo su práctica pedagógica.

En la bibliografía existente sobre el tema se considera, por lo general, que la influencia de los cursos de De Stijl de Theo van Doesburg fue responsable de la transición de los anteriores trabajos en vidrio de Albers a estos cuadros geométricos organizados con gran precisión [18]. Pero, sin duda, resulta demasiado monocausal justificar tan sólo con la presencia del holandés en Weimar el cambio apreciable en la Bauhaus a partir de 1923

86. Josef Albers: *Fuga,* 1925, vidrio opalino con motivos rojos, en parte tratado con chorro de arena y en parte pintado con óleo, 24,5 × 66 cm., Museo de Arte de Basilea.

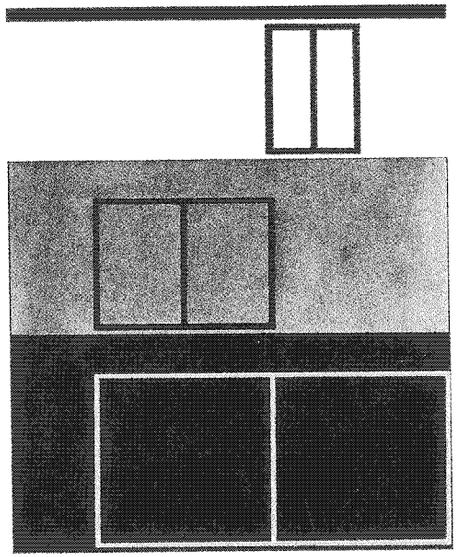


de una fase inicial artesano-romántica a otra ingeniero-constructiva. Más bien debió tratarse de un proceso determinado por numerosos factores que no viene al caso explicar aquí.

Si en Weimar el taller del vidrio —bajo la dirección primero de Johannes Itten y luego, en 1922-1923, de Paul Klee— sólo había podido afirmar con dificultad su razón de ser (a Albers se le encargó su dirección técnica en 1923 al finalizar su período de aprendizaje; en 1924 se anexionó al taller de pintura mural), tras el éxodo de Weimar no se encontró motivo alguno para trasladarlo a la Bauhaus de Dessau. No sólo porque la realización artesanal típica de la creación de vidrieras ya no era compatible con la nueva ideología de la reproducción técnica, sino también porque la arquitectura de la época no recurría a la pintura en vidrio. Es interesante observar, así, que Albers creó sus cuadros de vidrio, tan novedosos tanto en lo técnico como en lo formal, sin apoyo institucional y, en cierto modo, en contra de la tendencia oficial, y que prosiguió su trabajo con el vidrio a finales de los años veinte y comienzos de los treinta. Así, a cuadros como *Interior* (1929, figura 87) y *Fenster* (Ventana, 1929), rígidamente rectangulares y que parafrasean los principios de la «nueva arquitectura», les sucedió una fase de relajación formal mediante la introducción de curvas y líneas oblicuas que se refleja en los cuadros de vidrio tratados con chorro de arena *Handschuhleisten* o *Stufen* (ambos de 1931); en esta última obra Albers plantea por primera vez un problema específico de la percepción: la irritación del ojo mediante formas que se pueden interpretar de diferentes modos. Se trata de un tema que posteriormente modificaría en numerosas series de América.

5.3.3 El «diseñador»

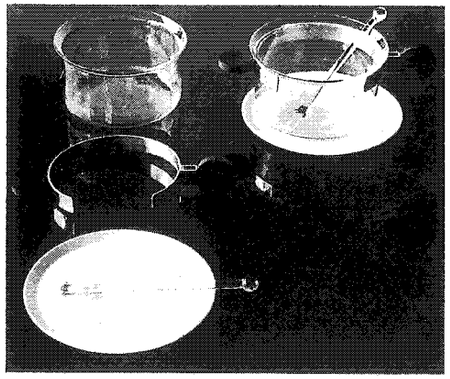
Tras esta rápida presentación de la creación artística de Albers en los trece años que perteneció a la Bauhaus merece la pena tratar brevemente la aportación de Albers a la «creación aplicada», al «diseño» según el lenguaje actual. En este sentido, una de las características más notables de Albers es su polifacetismo, que se refleja en la variedad de los objetos por él diseñados.



87. Josef Albers: *Interior I,* 1929, vidrio opaco tratado con chorro de arena, Museo Josef Albers de Bottrop.

Junto a sus experimentos artísticos con el vidrio, Albers también estuvo en contacto con los problemas de la fabricación industrial de este material: estuvo relacionado con la creación de un *frutero* y unos *vasos de té* (figura 88), fabricados en serie por la industria. Ambos fueron creados en 1924 en el taller del metal dirigido por Moholy-Nagy. Su diseño se basa en una austeridad formal sorprendente en aquella época. Así, el frutero está realizado con formas sencillas: sobre tres bolas de madera que sirven de pie descansa el borde circular (alpaca), y en las «bolas de madera descansa también la lámina de vidrio de la base...; el vaso de té es económico y sugestivo en su construcción: en la parte central cóncava el vaso está rodeado de un aro metálico que cubre sólo tres cuartas partes de la circunferencia y al que están sujetas dos asas de madera. Un "profano" consiguió aquí una forma mínima que satisface desde los puntos de vista funcional, económico y estético» [19].

Otro ámbito básico de la actividad diseñadora de Albers fue el *trabajo de la madera.* Cabe mencio-



88. Josef Albers: Vaso para té, hacia 1924.

nar, en primer lugar, los muebles de la sala de espera de la dirección de la Bauhaus, construidos en 1923 en la carpintería dirigida por Gropius como maestro de la forma: una estantería para revistas, un armario de luna, una mesa de reuniones y las correspondientes sillas plegables [20]. Los muebles (casi) libres del constructivismo «decorativo» à la Rietveld muestran a Albers en busca de la forma sencilla, práctica, no pretenciosa. Las experiencias que Albers pudo reunir en la época de Weimar con su contacto con la madera en la carpintería hicieron que pareciera predestinado a asumir en 1928 en Dessau la dirección del taller del mueble tras la retirada de Marcel Breuer de la Bauhaus (hasta 1929; le sucedería Alfred Arndt). Aquí creó Albers la *silla de brazos «Ti 244»*, desmontable, fabricada en serie en madera curvada y que respondía perfectamente a la exigencia subrayada por Hannes Meyer de que los muebles debían ser prácticos y a buen precio (figura 89).

Otra prueba del polifacetismo de Albers son también sus trabajos en el ámbito de la creación de tipos de letras. La *plantilla de letras* (1925, figura 90) diseñada por él se basa —de acuerdo con el reduccionismo formal de Kandinsky— en las formas geométricas básicas del cuadrado, el triángulo y el círculo (tres cuartas partes del círculo). Albers la concibió como una escritura para anuncios y carteles que fuera fácilmente legible, sobre todo desde grandes distancias [21]. Que la escritura no resulta automáticamente más legible por la reducción drástica del número de signos a tres signos elementales, el cuadrado, el círculo y las tres cuartas partes del círculo, lo demuestra la obra de Albers *Kombinationsschrift 3* (Escritura combinada 3), que según la opinión de su creador no se basa en propósitos formales, sino económicos» [22], pero que no resiste la crítica ni bajo uno ni bajo otro aspecto.

El polifacetismo de Albers no fue una excepción dentro de la Bauhaus; además, uno de los principales objetivos de su pedagogía fue capacitar a sus alumnos para un polifacetismo de este tipo. A continuación resumimos algunos de los principios básicos en que se fundamenta esta pedagogía.

89. Josef Albers: Anuncio de la silla con brazos Ti 244, hacia 1928, madera curvada, con respaldo mullido, desmontable, de: *bauhaus* 3 (1929), reverso.

90. Josef Albers: Plantilla de letras, 1925, de: *Offset* 7 (1926), después de pág. 396.

5.3.4 Crítica de la escuela

Uno de estos principios es la crítica de la escuela tradicional. Esta crítica se inicia muy pronto y cruza como un hilo rojo el pensamiento del artista hasta los años sesenta y setenta. Resultó especialmente dura y mordaz en 1924 en el artículo «Historisch oder jetzig» (Histórico o actual), pero también en otras ocasiones. La crítica de Albers es doble: está dirigida, por un lado, contra el estéril proceso de la reproducción circular de los *contenidos históricos del aprendizaje* por parte de la escuela y, por otro lado, contra la *ideología individualista* propagada en la escuela. En su opinión, la escuela

> ha perdido su objetivo original, es una institución de enseñanza y gira en torno a un punto central, su máxima figura, el profesor. Éste transmite lo constatado: conocimientos, métodos, reglas, con lo que tiene una visión histórica... Junto a su objetivo fundamental, la educación del pueblo, la escuela antigua buscaba transmitir habilidades, pero pocas y las más importantes: lengua, escritura, cálculo. Hoy se valoran los conocimientos y se desea disponer, por tanto, de materias científicas. Donde se enseña, se toman apuntes, se copia, se lee en voz alta y se relee, se desayuna en todas partes y no se come hasta la saciedad en ningún sitio. Los alumnos máximos son oyentes, con muchos libros hacen uno, se llaman entonces doctores y buscan nuevos oyentes: la enseñanza gira en círculo. Transmitir sin aumentar el valor significa en la actualidad empujar. Así, la escuela actual forma distribuidores, no creadores. En lugar de dejar crear, ordena tomar notas... Así, hace administradores, no organizadores... La juventud actual se percata de esta orientación equivocada: de que... los conocimientos históricos impiden la producción. Y de que la enseñanza oída sin deber olvidar significa una ingestión de alimento sin posterior evacuación, y de que la sustitución de ello, el vómito en el examen, es perjudicial para la salud... Mucha historia no deja trabajar. Lo contrario, poca historia y mucho trabajo, nos interesa más [23].

Lo que Albers expresa en su crítica coincide exactamente con la crítica realizada desde la perspectiva de la pedagogía reformista y dirigida con-

tra la antigua «escuela del aprendizaje y los libros», una crítica que desde finales del siglo XIX y en las primeras décadas del siglo XX surgió con vehemencia y decidida voluntad renovadora y que Albers conoció probablemente durante su propia formación como maestro o en su posterior práctica didáctica. De aquí surge la crítica, alimentada por el sedimento espiritual de la *pedagogía reformista* [24], dirigida contra la materia de enseñanza, contra el saber teórico muerto, contra la falsa concesión de un carácter científico y la superficialidad de los conocimientos múltiples («donde... se desayuna en todas partes, no se come hasta la saciedad en ningún sitio»), así como la figura del profesor autoritario, dogmático, pero principalmente contra la excesiva orientación histórica de la educación, que se aparta de la actualidad y de su aprovechamiento productivo; todo esto constituye desde Nietzsche el contenido de la crítica a la educación [25].

Un segundo aspecto de la crítica de Albers dirigida contra la escuela es el de la «atención al individuo». En opinión de Albers, la función de la escuela como institución pública consiste en «adaptar» al individuo en la sociedad y la comunidad [26]; el desarrollo de la personalidad es una «tarea extraescolar», «pues la evolución hasta conseguir los objetivos personales sólo puede ser una labor del individuo» [27]. Y en otro punto, afirma:

> El individualismo no es una materia primaria de la escuela. Pues acentuó la separación, y la escuela debe conseguir la inclusión del individuo en los acontecimientos actuales, en la sociedad (Estado, profesión, economía). La atención individual es una tarea propia del individuo, no de instituciones colectivas como la escuela. La escuela debe ocuparse de la atención al individuo de modo pasivo, es decir, no debe perturbar el desarrollo personal... La economía sociológica debe rechazar el culto a la personalidad de la pedagogía establecida: la individualidad productiva se afirma contra y sin la educación [28].

Con ello Albers, que posteriormente también adoptó una actitud contraria al individualismo «forzado», «exaltado» o incluso «anárquico» [29] (y que en su propia práctica artística buscó todo lo que no fuera una autoexpresión libre, individual), está en franca oposición a los pedagogos reformistas que intentan dar una nueva configuración a la escuela destacando la individualidad del niño o el joven (por ejemplo, Berthold Otto). Albers se sitúa más bien en el entorno de los principios de la pedagogía reformista que tienden a conseguir una mayor inclusión del individuo en la colectividad, ya se llamen «escuela de convivencia» o se conozcan —en relación con el contexto político y social— bajo el nombre de «educación cívica» (Foerster, Kerschensteiner). Así, el hecho de que la oposición de Albers a la «vanidad de la individualidad» y al «culto a la personalidad» (que en el arte tiene sus máximas consecuencias en el «culto al genio») está en relación no sólo con los ideales colectivos formulados en el programa de la Bauhaus, sino también con las ideas sociales (no necesariamente socialistas) de Hannes Meyer, es tan evidente como el hecho de que este modo de ver las cosas ha encontrado su expresión visible en el carácter anónimo de los trabajos de los alumnos del curso preliminar.

5.3.5 El aprendizaje a través de la experiencia

Albers contrapone esta idea negativa —la crítica a la escuela actual— a la idea positiva de su propio concepto de la educación, que se puede definir con la fórmula «aprender a través de la experiencia».

No hace falta explicar aquí detalladamente que la vieja escuela apenas permite desarrollar y fomentar las capacidades creativas de la persona: la aparición del movimiento de la educación artística dentro de la pedagogía reformista respondió a la idea de que frente a la enseñanza cognitiva unilateral y la recepción mecánica de los contenidos y métodos transmitidos había que imponer una «enseñanza creativa».

Considerando el objetivo de la formación de «hombres creativos» [30] en la Bauhaus, Albers siguió un principio pedagógico que concedía también un lugar primordial a lo creativo y que él mismo resumió expresivamente con la frase: «Probar es mejor que estudiar» [31]. Albers le censura a la tradicional transmisión de conocimientos y habilidades (tanto en la vieja escuela como en la enseñanza artesanal basada en el principio de la imitación) que «no deja lugar a lo creativo» e impide inventar.

> Pero la invención —también la re-invención— es la esencia de lo creativo...
>
> Los métodos de trabajo enseñados y su aplicación desarrollan la inteligencia y la habilidad, pero apenas desarrollan las energías creadoras.
>
> El construir inventando y el atender descubriendo se desarrollan —al menos al principio— mediante el probar imperturbable, no influenciado, esto es, *sin prejuicios,* que es (en primer lugar) un experimentar en el material como en un juego, sin un objetivo determinado. Así pues, mediante el trabajo experimental no especializado (es decir, no gravado por una teoría)...
>
> En los resultados de esta experimentación las hipotéticas innovaciones de la aplicación o adaptación se consideran a menudo posteriormente como métodos ya existentes. Pero el resultado se vive y es una propiedad, pues ha sido aprendido y no enseñado.
>
> Aprender es mejor, pues es *más intenso,* que enseñar; cuanto más se enseña, menos se puede aprender.
>
> Sabemos que las clases donde se aprende recorren caminos más largos, haciendo incluso rodeos y tomando caminos equivocados. Pero ningún comienzo transcurre en línea recta. Y los errores reconocidos favorecen el proceso. Los rodeos conscientes y los extravíos controlados agudizan la crítica, a través del daño llevan a lo más prudente, despiertan el deseo de alcanzar lo mejor y más perfecto [32].

Aprender y no enseñar, el principio de «trial and error» como condición previa del proceso creativo, el «aprender descubriendo» como elemento necesario de la educación en la creatividad: con estas máximas Albers se mostró como un pedagogo que trasladó con buenos resultados al ámbito de la formación de artistas los ideales educativos progresistas del movimiento reformista de la pedagogía de los años anteriores y posteriores a 1900. En este sentido, Albers parece haber estado bastante influido por el pensamiento pedagógico del americano *John Dewey* (1859-1952). Los escritos de Dewey sobre pedagogía —por ejemplo, *Escuela y sociedad* o *Democracia y educación*— se publicaron en las primeras décadas del siglo XX en su traducción al alemán y dentro del movimiento de la pedagogía reformista tuvieron un efecto especialmente estimulante sobre Kerschensteiner. El pragmatismo pedagógico de Dewey, al que él mismo denominó «instrumentalismo», se puede perfilar brevemente del siguiente modo: la escuela debe preparar para la vida práctica; por tanto, hay que renunciar al conocimiento muerto de los libros (lenguas antiguas, en parte también las matemáticas); «los conocimientos no se adquieren en el conocer abstracto, sino en la propia actuación... Las experiencias vividas en la actuación favorecen las actuaciones consecutivas». "Learning by doing" es, así pues, el principio pedagógico fundamenal. Por consiguiente, «el cuidado consciente y el ejercicio de la habilidad manual» [33] ocupaban el primer lugar en las reformas propuestas por Dewey (véase también cap. 5.1.6).

El objetivo de educar la habilidad manual fue perseguido en Alemania por *Georg Kerschensteiner* (1854-1932) con el desarrollo del concepto de la escuela del trabajo. Fomento de la actividad propia del alumno, adquisición de conocimientos experimentales, acentuación del objetivismo (se hace referencia a la capacidad de hacer retroceder el yo y conceder un lugar menos importante a la subjetividad que a lo objetivo), ejercicios de las virtudes fundamentales para el trabajo; éstos son algunos de los objetivos de la escuela del trabajo, que también ocupan un lugar central en el concepto de la educación de Albers. En «consciente contraposición» a su propia idea de la teoría de la obra es como ve Albers a la teoría de la obra de la escuela del trabajo, en la que sólo se «enseñan» las habilidades manuales:

> Donde se hace algún trabajo de carpintería, de encuadernación, de sastrería. También serrar y cepillar (la más difícil tarea del carpintero), también cincelar y repujar, también encolar y pegar es improductivo. Pues responde al afán de estar ocupado, no de crear [34].

A pesar de que Albers insiste en lo artesanal, intenta ampliarlo con la dimensión de lo creativo, que para él ocupa un lugar central. Con el fin de activar las fuerzas creativas en los estudiantes, en su *Werkliche Formunterricht* (Enseñanza artística de la forma) limita en un principio rigurosamente el uso de los instrumentos para, de este modo, estimular «la propia meditación y la propia ocupación» [36] y evitar volver a caer en el modo de obrar tradicional. Dentro de su estrategia pedagógica, prohíbe todo lo habitual, esto es, lo que ya no se puede descubrir:

Ejemplo: Fuera (en la artesanía y la industria) se utiliza generalmente el papel tumbado y liso y pegado, una cara del papel pierde con ello su expresión, el canto casi nunca se aprovecha. Esto nos sirve como motivo para emplear el papel de pie, una superficie irregular, en movimiento plástico, por las dos caras y acentuando los cantos... En lugar de pegarlo vamos a atarlo, a clavarlo, a coserlo, a remacharlo, esto es, a fijarlo de otro modo y a estudiar su rendimiento ante la tensión y la presión.

Así pues, el contacto con el material se realiza a propósito de otro modo que en el exterior, pero no con un carácter fundamental. No para hacerlo de otro modo (con lo que por lo general se consideraría la norma), sino para no hacerlo como los demás (con lo que se subraya el método). Es decir, para no imitar, sino para buscar por uno mismo y aprender a encontrar espontáneamente; el pensamiento constructivo [37].

Albers mismo caracteriza su método de enseñanza como *inductivo* [38]. Es decir, confronta a sus alumnos con una teoría elaborada, perfeccionada, que es abstracta y a menudo supera el horizonte de las experiencias de los estudiantes (en la Bauhaus esto se puede aplicar fundamentalmente a la teoría de la creación de Kandinsky), sino que deja que los alumnos —libres del bagaje teórico— reúnan experiencias primarias con los materiales más sencillos, pero hasta ahora apenas considerados como «dignos del arte»: papel, cartón, alambre, vidrio, paja, goma, celofán, cajas de cerillas, hojas de afeitar, agujas fonográficas, etc. La experimentación imparcial con estos materiales considerando sus posibilidades técnicas y estéticas lleva al mismo tiempo a reunir experiencias elementales sobre las formas que —según costumbre de la pedagogía reformista— se reflejan en el proceso del autocontrol y de las discusiones en común sobre los resultados pues, según sostiene, por ejemplo, Kerschensteiner, no existe un quehacer puramente manual, implica siempre además una actividad mental. Así, a través de «una observación exacta y una nueva visión» [39], los estudiantes llegan a adquirir inductivamente no sólo unos conocimientos tecnológicos básicos, sino también una idea sobre principios formales generales como la armonía, el ritmo, la medida, la proporción, la simetría, etcétera.

Albers adopta una postura algo distinta frente a la idea «oficial» de la Bauhaus de que el arte no se puede enseñar; en su opinión, en realidad el arte no se puede «enseñar directamente», pero sí se puede «aprender» [40]. Este matiz es lo que diferencia al concepto de la educación de Albers de la práctica didáctica al estilo antiguo, tal como se manifiesta en el ámbito de la formación de los artistas en las academias tradicionales. Cabe preguntarse según qué principios se producía concretamente este aprendizaje, a qué premisas establecidas por el profesor estaba sujeto y a qué campos del conocimiento sensorial se refería.

5.3.6 Ejercicios con la materia y con el material

Comencemos por la última cuestión planteada en el párrafo anterior. Resulta extraordinariamente difícil reconstruir desde el punto de vista histórico las actividades del curso preliminar de Albers. Esto está en relación con el hecho de que Albers impartió este curso durante diez años: a pesar de no contar con un encargo oficial, desde 1923 hasta el final de la Bauhaus de Weimar en 1925 se hizo cargo del denominado trabajo material en el marco del curso preliminar dirigido por Moholy-Nagy, que entonces sólo duraba un semestre; como «joven maestro» se convirtió en 1925 en miembro oficial del profesorado de la Bauhaus de Dessau y se hizo cargo hasta 1928 del primer semestre del curso preliminar, mientras Moholy asumía la responsabilidad del segundo semestre; desde 1928 hasta 1933, esto es, hasta el cierre definitivo de la Bauhaus, Albers se encargó por sí solo de la dirección del curso preliminar completo.

Realizar una relación detallada de esta evolución en el tiempo constituye una tarea que debe quedar reservada a un análisis especial [41]. En nuestros conocimientos sustanciales sobre la actuación pedagógica de Albers en Weimar existen considerables lagunas. Un texto escrito por Albers con motivo de la primera gran retrospectiva de la Bauhaus realizada en Estados Unidos (1938, Nueva York) deja claro que el *trabajo material* de los años de Weimar estuvo fuertemente orientado hacia los aspectos singulares de los distintos oficios artesanos:

Los ejercicios con el material de este curso debían preparar a los estudiantes del primer semestre para el posterior trabajo artesanal en los distintos talleres de la Bauhaus. Los estudiantes aprendían a utilizar de un modo sencillo y elemental, pero adecuado al material, los materiales fundamentales, como la madera, el metal, el vidrio, la piedra, el tejido, la pintura. Se les permitía comprender tanto sus semejanzas como sus diferencias. De este modo, sin anticipar el posterior trabajo práctico en los talleres y sin el equipo técnico de los mismos, intentábamos desarrollar la comprensión de las características fundamentales de los materiales y los principios básicos de la construcción.

Con este fin analizábamos métodos típicos del tratamiento y la combinación de los materiales y los poníamos en práctica manualmente. Así, por ejemplo, visitábamos los talleres donde se fabrican cajas, sillas y cestas, los talleres de los ebanistas y los carpinteros, de los toneleros y los carreteros, para aprender de ellos las diferentes posibilidades de la utilización, trabajo y unión de la madera. A continuación intentábamos aplicar lo aprendido a la fabricación de objetos de uso corriente... Así, en un principio nuestros ejercicios con el material se basaban en mayor o menor medida en los fundamentos artesanales tradicionales [42].

En Dessau comienza a perfilarse mejor la imagen, a lo que contribuyen los trabajos de los alumnos, de los que se conservan un gran número y existen documentos fotográficos de Erich Consemüller y otros estudiantes de la Bauhaus. Albers renuncia al método de una adopción eléctrica de técnicas específicas de diversas ramas de la artesanía por considerarlo como insuficiente desde el punto de vista pedagógico («donde se desayuna en todas partes, no se come hasta la saciedad en ningún sitio»). Y esto no sólo porque el acento de este trabajo material se encontraba sobre el ejercicio reproductivo de técnicas valoradas desde antiguo, lo que impide la innovación, y porque con ello se limita la exploración creativa de nuestras posibilidades en el contacto con materiales y herramientas, sino también porque Albers se dio cuenta de que este «husmear» en diversos oficios artesanales era todavía demasiado especializado como preparación al trabajo experimental en los talleres de aprendizaje y de que las posibilidades de hacer transferencias de un campo a otro eran demasiado escasas.

En lo sucesivo Albers eliminó radicalmente de su curso preliminar los residuos de la formación artesanal especializada y basó su enseñanza en dos pilares: los ejercicios con la materia y los ejercicios con el material.

Los *ejercicios con la materia* demuestran que Albers enlaza con la labor de los precursores de su curso preliminar, Itten y Moholy-Nagy.

En este sentido, los matices terminológicos le sitúan más cerca de Moholy-Nagy; sin embargo, diferentes resultados de su trabajo hacen pensar en Itten por su carácter de assemblage.

Al igual que en el caso de Itten y Moholy-Nagy, el objeto de estos ejercicios con la materia es el estudio del aspecto externo de los objetos, la epidermis. Albers toma de Moholy la diferenciación entre estructura, factura y textura, si bien da un sentido algo diferente a estos conceptos:

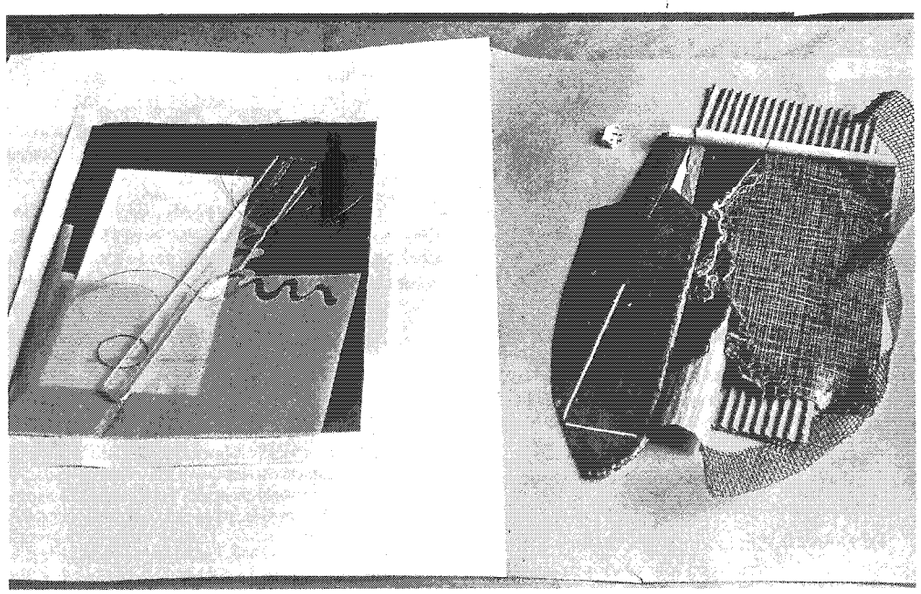
El término "estructura" hace referencia a las características de la superficie que dejan ver cómo crece o se forma la materia prima, por ejemplo: las vetas de la madera o la estructura compuesta del granito. La "factura" indica las características que demuestran cómo se ha tratado técnicamente el material, por ejemplo: la superficie martilleada o pulida del metal, la superficie ondeada del carbón ondulado. "Textura" es una expresión general que hace referencia tanto a la "estructura" como a la "factura", pero sólo cuando se dan las dos. Por ejemplo, la "textura" de la madera pulida abarca tanto la "estructura" (veteado) como la "factura" (pulido) [43].

El objetivo de los ejercicios con la materia es, también en el curso preliminar de Albers, el desarrollo de un «sentido material» lo más diferenciado posible [44].

Y esto se consigue en primer lugar mediante la «agrupación de las materias» y la «búsqueda de relaciones» [45] (figura 91):

Al igual que el rojo y el verde se complementan, es decir, son contraste y equilibrio, el ladrillo y la arpillera, el vidrio y la estearina, la tela metálica y la lana, por ejemplo, pueden estar relacionadas entre sí [46].

Es evidente que aquí Albers recurre a la teoría general del contraste de Itten, lo que se desprende también, por ejemplo, de un «estudio de la materia y el centro de gravedad» realizado por Ursula Schneider y que se basa en los siguientes contrastes (figura 92): «transparente-traslúcido, superficial-lineal, liso-curvo, de pie-colgante, coloreado-incoloro, ligero-pesado, brillante-mate, elástico-rígido, elástico-oscilante, en el grado más bajo. En tela metálica, celofán y goma» [47]. La diferencia

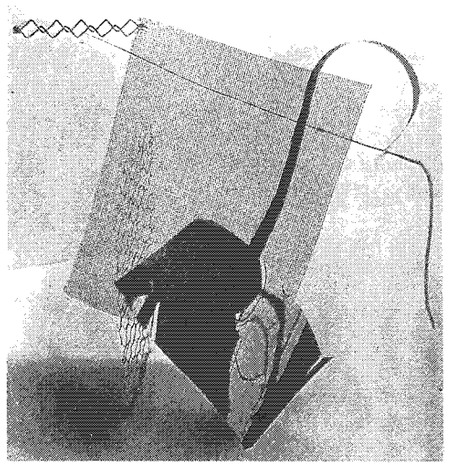


91. Dos ejercicios con materia procedentes del curso preliminar de Albers: «agrupación de las materias» y «búsqueda de relaciones» (Albers).

entre este tipo de estudios de la materia y los ejercicios de la clase de Itten estriba fundamentalmente en la elección del material. Si los materiales de desecho utilizados por Itten en *assemblages* y recogidos por los estudiantes en los depósitos de chatarra de la ciudad tienen el estímulo de lo pintoresco, los productos industriales empleados por Albers resultan más sobrios y prácticos. Aparte de esta diferencia, que ya resulta significativa incluso desde el punto de vista semántico, llama la atención el hecho de que en las clases de Itten el resultado de los estudios de la materia consistía a menudo en assemblages de figuras de inspiración figurativa, dadaísta, mientras que en el curso preliminar de Albers quedaba por regla general excluido este tipo de métodos consistentes en conceder significados materiales que van más allá de la simple demostración de los efectos de la materia. Aplicado al arte: «un arte que presenta y no representa» [48].

En su curso preliminar Albers toma de Moholy-Nagy su «ordenación sistemática» de los materiales en una «gradación ascendente y descendente entre dos polaridades», que ha demostrado ser excelente como instrumento metodológico para la sensibilización de «diferencias de grado mínimo y transiciones suaves». Es decir:

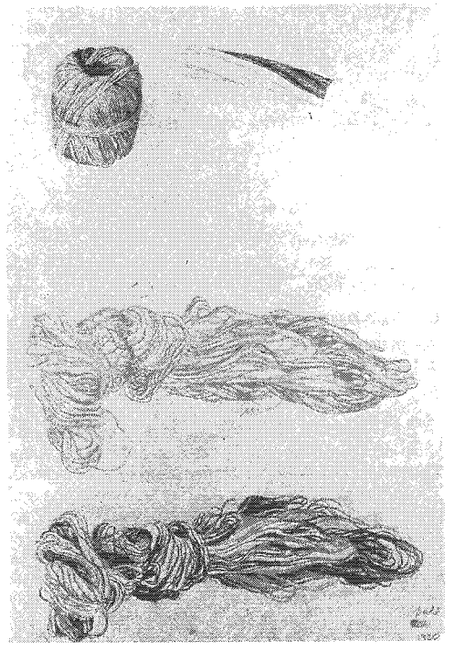
92. Ursula Schneider: Estudio de la materia y el centro de gravedad, basado en los contrastes del material, realizado hacia 1928. Tela metálica, celofán, goma.



> Escalas de duro a blando, de liso o rugoso, de caliente a frío o de bordes fijos a amorfo, de pulido y liso a pegadizo y absorbente. Escalas ópticas, por ejemplo, estrecho-amplio, transparente-traslúcido-opaco, claro--turbio-tupido [49].

Con ello se ha mencionado ya el segundo aspecto de los estudios de la materia en Albers, que se completa con un tercer aspecto que también nos remite a Moholy: así, para diferenciar la percepción del material Albers hace que facturas y texturas no sólo se dispongan libremente en la composición o se ordenen sistemáticamente en escalas, sino que además se representen en pinturas o dibujos (figura 93), traducidas a otros materiales, colores y tonalidades, hace incluso que se inventen nuevas facturas y texturas [50] para, aparte de acentuar la percepción del objeto, estimular la fantasía creativa.

Si en las clases de Moholy los estudios del equilibrio ocupaban el máximo espacio de tiempo junto con los ejercicios del tacto y la factura, en Albers el acento se encuentra en los denominados *ejercicios con el material;* en ellos hay que ver, sin duda, la aportación más original e inconfundible de Albers a la pedagogía de la Bauhaus. Hay que hacer una distinción clara entre los ejercicios con la materia y los ejercicios con el material. A diferencia de los ejercicios con la materia, que tienden al conocimiento sensorial de la superficie del material, en el caso de los ejercicios con el material se trata de probar las características inmanentes de los materiales, como la estabilidad, la resistencia, la consistencia, la capacidad, etc., esto es, de estudiar sus «energías internas» [51]. Aparte de su fundamento específicamente pedagógico, esto es, la introducción al trabajo en los talleres de la Bauhaus sobre una base lo más amplia posible pero todavía sin especializar, la importancia de estos ejercicios con el material encuentra un fundamento general en el espíritu de la época:



93. Pius Pahl: *Estudio de la materia,* 1930, a lápiz, Archivo de la Bauhaus, asoc, reg./Museo para la Creación, Berlín.

> Nos encontramos en una época que se orienta hacia la economía. Antes era más decisiva la relación a través de la ideología. Hoy no puede existir nadie sin la perspectiva económica: nos interesa la forma económica... La forma económica resulta de la *función* y del *material.* Antes del conocimiento de la función está, lógicamente, el estudio del material. Así comienzan nuestros conflictos formales con el *estudio del material* [52].

La decisión en contra de una enseñanza en la que sólo se pinta y se dibuja y a favor de un estudio sistemático de los materiales, de sus condiciones y posibilidades constructivas, funcionales y económicas, es importante desde el punto de vista didáctico en la medida en que enlaza con el manifiesto fundacional de la Bauhaus de 1919, en el que se decía que el «mundo de dibujos y pinturas de los dibujantes de modelos y los artistas industriales... debe convertirse al final en un mundo

constructivo. Así, el objetivo fundamental de estos ejercicios propedéuticos con el material es construir, entendido el término en un sentido general, no referido exclusivamente a la arquitectura, sino como desarrollo de la capacidad del «pensamiento constructivo» [53]. Más adelante trataremos este aspecto con más detalle.

5.3.7 «Metodología educativa»

Hannes Beckmann, alumno de la Bauhaus desde 1928 hasta 1931, describe del siguiente modo sus primeras impresiones del curso preliminar de Albers:

Josef Albers entró en el aula con un montón de periódicos debajo del brazo y los repartió entre los alumnos. Después se dirigió a nosotros y nos dijo más o menos: "Señoras y señores, somos pobres y no ricos. No podemos permitirnos derrochar el material y el tiempo. Cada obra de arte tiene un material inicial determinado, y por ello lo primero que debemos hacer es analizar cómo es este material. Con este fin vamos ahora a experimentar —sin realizar todavía nada—. De momento nos interesa el carácter histórico de la belleza. El derroche o la modestia de la forma depende del material con el que trabajamos. Piensen que a menudo pueden conseguir más haciendo menos.

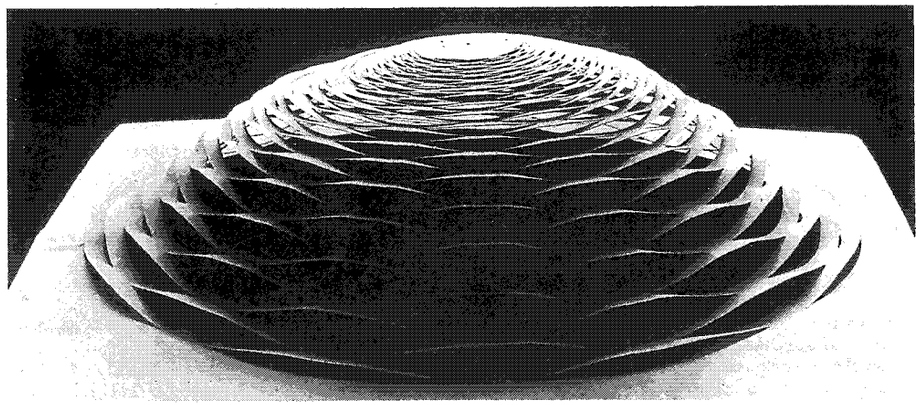
Nuestro estudio debe incitar al *pensamiento constructivo...* Me gustaría que ahora tomaran en la mano los periódicos que han recibido y hagan con ellos algo más de lo que son ahora. Me gustaría también que *respetaran el material,* que lo utilizaran inteligentemente y que tuvieran en cuenta sus características. Si lo consiguen *sin instrumentos* como el cuchillo, las tijeras o la cola, tanto mejor...» Algunas horas más tarde volvía y nos pedía que extendiéramos sobre el suelo los resultados de nuestros esfuerzos.

Habían surgido máscaras, barcos, castillos, animales... pequeñas figuras. Dijo que todo aquello eran objetos de jardín de infancia y que en muchos casos se habrían podido realizar mejor con otros materiales. Luego señaló una figura que tenía un aspecto sumamente sencillo: la había realizado un joven arquitecto húngaro. No había hecho otra cosa que doblar el periódico en sentido longitudinal de modo que se mantenía derecho como si se tratara de unas alas. Josef Albers nos explicó lo bien que se había entendido el material, lo bien que se había utilizado y lo natural que resultaba el *plegado* en el papel precisamente porque *hacía rígido a un material tan blando...* Nos explicó además que un periódico que está sobre una mesa sólo tiene un lado visualmente activo, el resto es invisible. Pero dado que ahora el papel se mantenía derecho, se había vuelto *visualmente activo* por ambas caras. El papel había perdido con ello su aspecto aburrido, cansado. Un rato después habíamos aprendido a ver y entender este arte. Realizamos fascinantes estudios con todos los materiales posibles: papel, cartón ondulado, cerillas, alambre, metal [54]. (Cursiva-R. W.) (figuras 94-100).

Incluimos aquí este relato de un antiguo alumno de la Bauhaus tan extenso porque en él se aprecian claramente los principios de trabajo que caracterizaban a las clases de Albers. Estos principios, que —como subraya Albers— no se basan en una metodología «fabricadora» sino en una «metodología educativa» [55], son: economía del material y economía del trabajo.

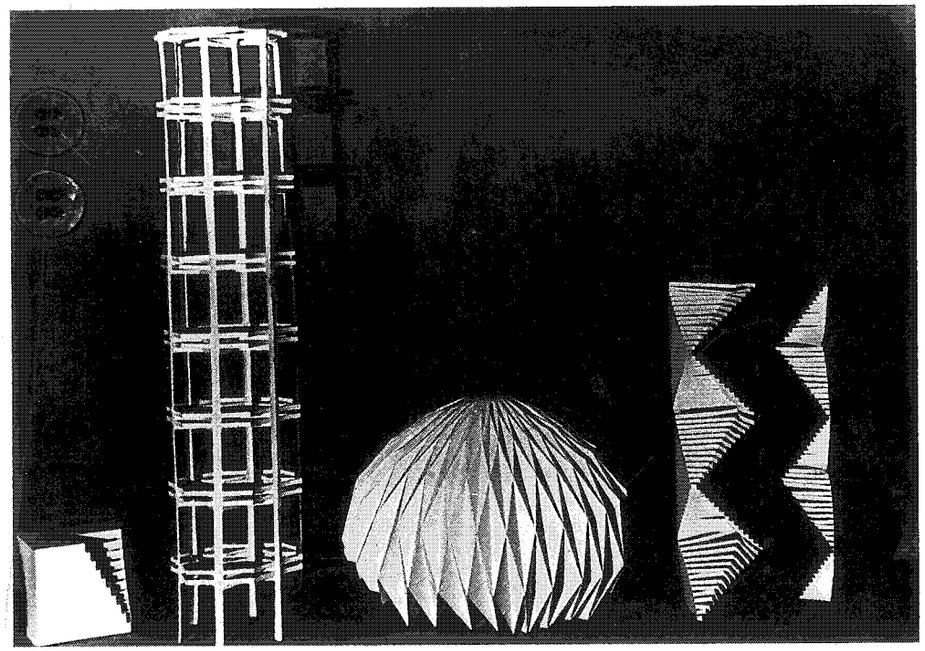
Economía del material significa, según Albers, hacer una utilización óptima del material «con las menos pérdidas y recortes posibles». Educar con vistas a la economía del material es educar con vistas a una actuación racional, sistemática. «Nunca debe sobrar en modo alguno algo *desaprovechado,* pues de lo contrario no es exacto el cálculo: ha entrado en juego la casualidad. Ésta no está justificada y, por ello, no es responsable; además es trivial, ya que surge de la costumbre». La economía del material implica disciplina, y, en opinión de Albers, en la educación estética no se puede renunciar a «la limpieza y la exactitud como máximos factores de la disciplina» (lo que, según él, no se opone al objetivo del fomento de la creatividad). La economía en el manejo del material «lleva a la acentuación de la ligereza», un objetivo que tuvo gran importancia en la Bauhaus (véase, por ejemplo, Moholy) y que en el ámbito de la creación de productos fue realizado del modo más expresivo por Marcel Breuer con sus sillas de tubos de acero (véase figura 16). El principio de la economía del material adquiere relevancia estética por

la activación de los negativos (de los valores restantes, intermedios y negativos)... La igual consideración y valoración de los positivos y los negativos no deja nada de "sobra". Ya no distinguimos entre sustentador y sustentado, ya no hacemos una separación entre servidor y servido, entre adornador y adornado. Cada elemento debe tener al mismo tiempo efecto como ayudante y como ayudado, como respaldador y como respaldado. De este modo desaparecen la base y el marco y, con ello, el exceso de estructura y la escasez de lo sustentado [56].



94. Estudio del material del curso preliminar de Albers: papel cortado parcialmente en semicírculos y empujado hacia fuera. Construcción en cúpula.

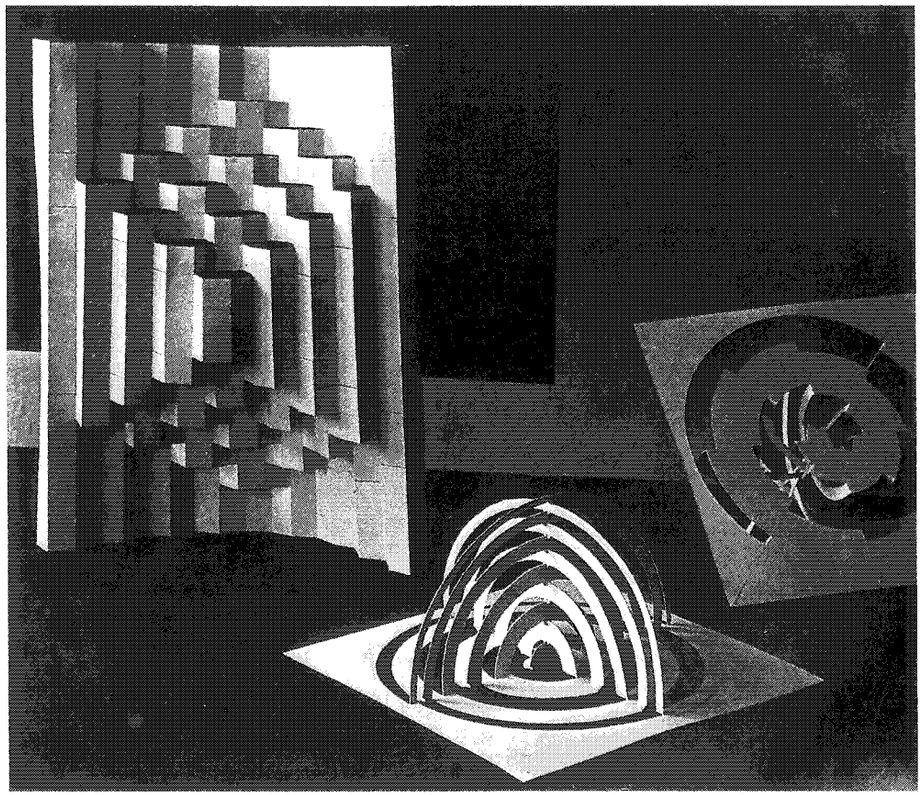
95. Ejercicios con el material del curso preliminar de Albers: en el centro, un trabajo de Hin Bredendieck, 1928.

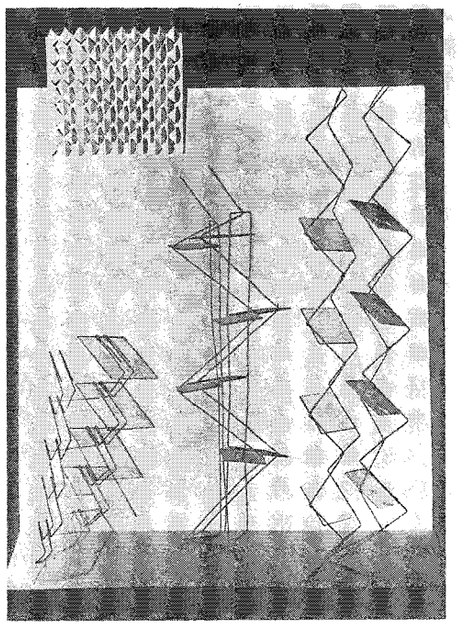


(El principio de la activación de los negativos se aprecia especialmente en la arquitectura de los años veinte en el edificio de la Bauhaus de Dessau diseñado por Gropius; véase figura 15). En opinión de Albers, la equivalencia de la forma positiva y el espacio negativo, característico de la mayoría de los ejercicios con el material de sus alumnos, basados en los pliegues y los dobleces, no constituye en modo alguno sólo un problema formal; es una metáfora de un modo de entender la democracia que niega la diferencia entre superior y subordinado, entre dominar y ser dominado. En este sentido, la educación estética es para Albers al mismo tiempo una parte de la educación política indirecta, lo que —según Albers— «todavía no se ha propagado porque no se apuntan los paralelos sociológicos» [57].

La economía del material y la *economía del trabajo* están directamente vinculadas en la «metodología educativa» de Albers. En la clase se practica la economía del trabajo reduciendo éste a un único proceso y haciendo un uso radicalmente limitado de los instrumentos (sólo se amplía el número de instrumentos en una fase más avanzada). Un claro ejemplo de un comportamiento basado en la economía del material, unido a un modo de proceder inspirado en la economía del trabajo, es un estudio del material plástico realizado en chapa por Alphons Frieling y que Albers comentó del siguiente modo (figura 101):

96. «Ejercicios de material en papel. Ejercicios de firmeza y construcción sin recortes. Izquierda: hoja de papel de pie, plásticamente doblada y alisada en movimientos positivos y negativos; Walter Tralau. Centro: elevado de papel en montón con trazos opuestos. Anillos semicirculares en ángulo recto entre sí y encajados; Arieh Sharon. Derecha: variante de la figura central. El grosor de los anillos semicirculares aumenta en proporción geométrica, intersección 45°, da como resultado una forma negativa activa y el resto de la forma también activo; Arieh Sharon», de: Albers, «Werklicher Formunterricht», en: *bauhaus* 2/3 (1928), p. 5.





97. «Estudios de la construcción. Alambre y cristal con acentuación de los ángulos. Izquierda: con representación congelada de las tensiones originadas por presión horizontal (unión lineal); Klaus Meumann. Centro y derecha: con representación congelada de las tensiones originadas por presión vertical (unión por puntos); Hin Bredendieck. Arriba, a la izquierda: creación plástica a base de cortes y dobleces en papel; Elisabeth Henneberger». De: Albers, «Werklicher Formunterricht», en: *bauhaus* 2/3 (1928), pág. 7.

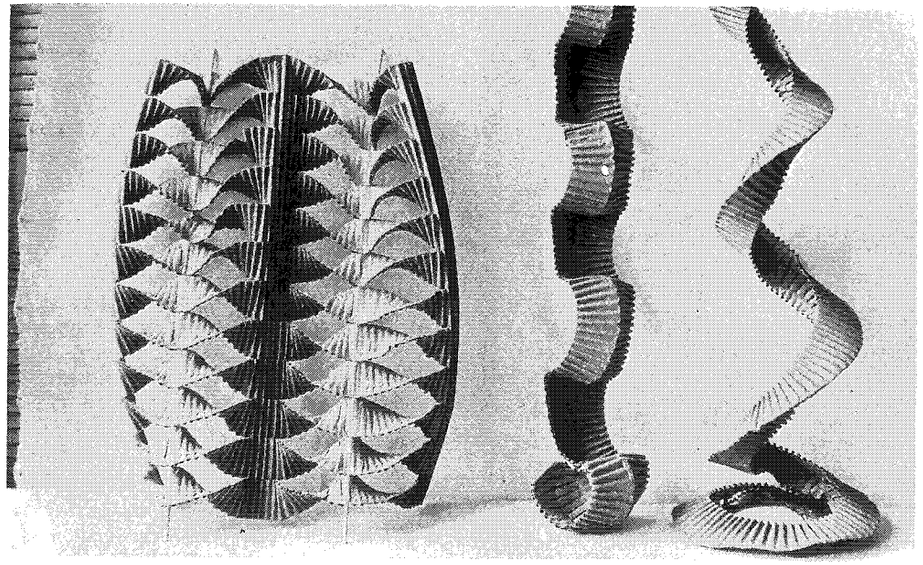
Acentuación de la economía del material (surgida sin recortes de cuadrados, máxima prueba de firmeza, máxima altura posible), de la economía del trabajo (un instrumento: cizalla de chapa... un proceso de trabajo: sólo cortes con la cizalla, sin curvas) [58].

La limitación a un material sencillo y la obligación de los estudiantes de seguir procedimientos basados en la economía del material y del trabajo se pueden interpretar como un rigorismo pedagógico que puede parecer incompatible con el objetivo del desarrollo de lo creativo. Sin embargo, los trabajos realizados en el curso preliminar de Albers muestran una diversidad que constituye una prueba de lo contrario: que, a pesar de todas las restricciones externas (que aquí tienen principalmente un motivo pedagógico, si bien no hay que olvidar el trasfondo general de las dificultades económicas de la época), para las personas creativas es casi ilimitado el número de soluciones posibles. Para Albers, que por convicción no muestra soluciones modelo y evita intervenir de un modo «correctivo» en los trabajos (lo que también es un ideal de la pedagogía reformista), no existe una mejor solución. Antes bien, existen una serie de diferentes soluciones con distintas ventajas, dando por supuesto que se han respetado estrictamente los criterios establecidos por él: «La relación entre *esfuerzo* y *efecto* sirve como parámetro para el resultado del trabajo. Un elemento más otro elemento deben dar como resultado, aparte de su suma, al menos una relación interesante» [59].

5.3.8 Crítica

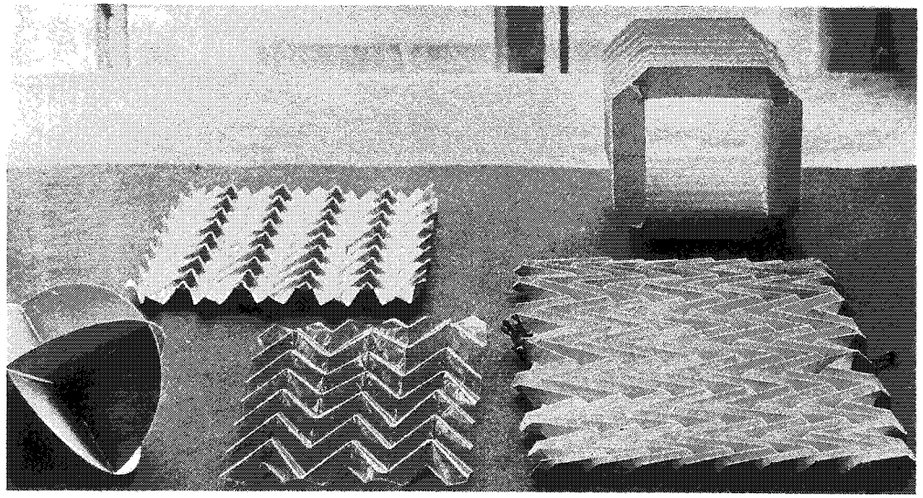
En un momento en el que dentro de la Bauhaus —al igual que en el conjunto de la sociedad— las fuerzas políticas habían comenzado a polarizarse cada vez más, un grupo de estudiantes comunistas apoyó el plan que, en un llamamiento hectografiado, exigía la supresión del curso preliminar. La crítica se centraba sobre todo en la «enseñanza artística de la forma» de Albers y en el «dibujo analítico» de Kandinsky (véase a este respecto también el capítulo 5.4.10). La crítica del curso preliminar de Albers rezaba:

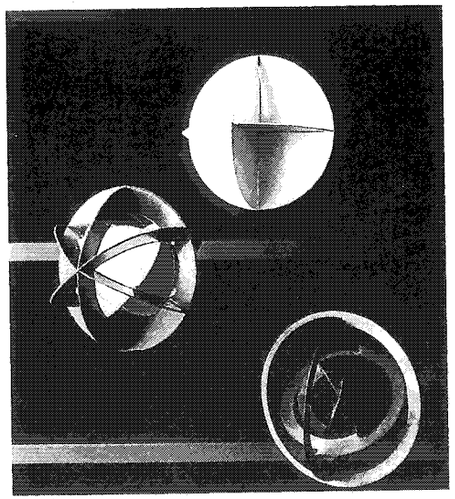
A través de la enseñanza artística de la forma y de los ejercicios con el material el curso preliminar enseña (al



98. Ejercicios con el material del curso preliminar de Albers: cartón ondulado, izquierda: cortado, retorcido y colocado en dos barras; derecha: plegado y retorcido.

99. Ejercicios con el material del curso preliminar de Albers: plegados en zig-zag en papel y celofán (centro, abajo). Arriba, derecha: construcción en fuelle.





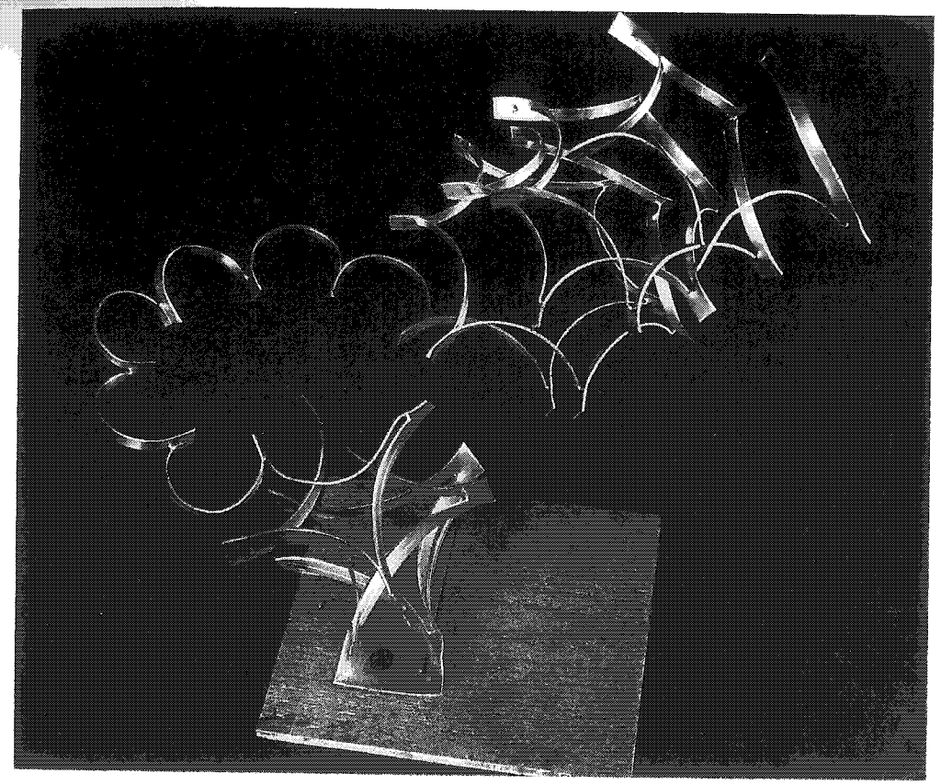
100. Konrad Püschel (?): Construcciones esféricas colgantes de cartón y metal, 1926-1927 (compárese con las construcciones colgantes de Alexander Rodschenko de 1920-1921 en la fig. 78).

parecer) a conocer y tratar los materiales... Nosotros dudamos que mediante la utilización abstracta, esto es, no funcional, del cartón ondulado, el alambre, etc., se pueda realizar esta tarea. Una comparación de materiales diferentes no demuestra en modo alguno su valor práctico, sino que es algo formal en sí...[60].

A pesar de que se puede estar de acuerdo con ella, esta crítica resulta selectiva y, con ello, tendenciosa: se dirige sólo contra los ejercicios con la materia y no considera los estudios del material, de las posibilidades constructivas, funcionales y económicas. Y si estos estudios del material parecen a primera vista formalistas, es una apariencia engañosa. Se trata de ejercicios que sirven para practicar el pensamiento constructivo y la actuación económica, en ningún caso de ejercicios puramente formales en los que, como indica Kuchling, «el refinamiento estético oculta las tendencias reales» [61].

La exigencia de suprimir el curso preliminar planteada por algunos estudiantes estuvo acompañada de la propuesta de crear en su lugar un primer semestre de talleres; la clase de taller en el primer semestre habría supuesto una vuelta a posiciones que el propio Albers había superado en un prolongado proceso de clarificación pedagógica al comienzo de la época de Dessau, a posiciones que habrían llevado necesariamente al diletantismo artesanal («donde se realiza algo como carpintero, algo como encuadernador, algo como sastre») y que habrían sido incompatibles con la exigencia de una *educación creativa elemental para futuros arquitectos y creadores de productos* (no para artistas "libres", que no existían "oficialmente" en la Bauhaus).

Apenas se puede valorar con exactitud la influencia de Albers sobre la educación estética (no se trata aquí de la *Interacción del color* de Albers, sino de sus ejercicios con el material introducidos en la Bauhaus): su principio pedagógico encontró enseguida aceptación en las escuelas de arte alemanas, más tarde también en EE.UU. [62]. Fueron especialmente las personas relacionadas con la Bauhaus —por ejemplo, Hin Bredendieck (Chicago), Hannes Neuner (Stuttgart), Kurt Kranz (Hambugo), Iwao Yamawaki (Tokyo), etc. [63]— los que actuaron en la formación de artistas y diseñadores como multiplicadores de los métodos practicados por Albers. No hay que pasar por alto que los ejercicios con el material de Albers se introdujeron también en la enseñanza del arte en las escuelas, si bien sin sus intenciones genuinas, con mayor rigidez formalista y respondiendo más al «deseo de estar ocupado» que al «deseo de crear» (Albers). Aquí debe iniciarse la crítica, una crítica que no debe ir dirigida contra Albers, sino contra determinados ideólogos de la pedagogía del arte.



101. Alphons Frieling: Estudio plástico de material en láminas de aluminio.

Al capítulo 5.3

1. Lux Feininger, «Das Bauhaus: Fortentwicklung einer Idee», en: Eckhard Neumann (ed.), *Bauhaus und Bauhäusler,* Berna-Stuttgart, 1971, pág. 151.
2. Sobre la cronología, véanse datos más exactos en el epígrafe 5.3.6 ("Ejercicios con la materia y con el material").
3. Werner Spies, *Albers,* Stuttgart, 1970, pág. 18.
4. Op. cit., pág. 7.
5. Op. cit., pág. 58.
6. Op. cit.; véase también: Michel Seuphor, «Albers: Das vollkommene Quadrat», en: Eugen Gomringer, *Josef Albers,* Starnberg, 1971², pág. 190.
7. Albers, citado en: Jürgen Wissmann, *Josef Albers,* Recklinghaussen, 1971, pág. 8.
8. Op. cit.
9. Véanse a este respecto sobre todo las monografías de Gomringer, Spies y Wissmann.
10. Spies, op. cit., pág. 9.
11. Wulf Herzogenrath, «Josef Albers und der "Vorkurs" am Bauhaus 1919-1933», en: Wallraf-Richartz-Jahrbuch, *Westdeutsches Jahrbuch für Kunstgeschichte,* vol. XLI (1979-1980), pág. 252. Prescindiendo de un trabajo, al que no he tenido acceso, de Klaus Timm bajo el título de «Die Pädagogik von Josef Albers», Hamburgo, 1961 (citado en Gomringer), éste es el primer intento de hacer una exposición general de la labor pedagógica de Albers en la Bauhaus.
12. Albers, citado en: Gomringer, op. cit., pág. 27.
13. Herzogenrath, op. cit., pág. 253.
14. Albers, citado en: Gomringer, op. cit., pág. 27.
15. Spies, op. cit., pág. 12.
16. Gomringer, op. cit., pág. 28.
17. Albers, «Werklicher Formunterricht», en: *bauhaus* 2/3 (1928), pág. 4 (en adelante aparecerá bajo la abreviatura WF).

18. Véase Gomringer, op. cit., pág. 21; Wissmann, op. cit., pág. 24; Spies, op. cit., pág. 18.
19. Herzogenrath, op. cit., pág. 269.
20. Véase Gropius/Moholy-Nagy (eds.), *Neue Arbeiten der Bauhauswerkstätten* (= Bauhausbücher 7), Munich, 1925, págs. 18-21.
21. Véase Albers, «Zur Ökonomie der Schriftform», en: *Offset-, Buch- und Werbekunst* 7 (1926) (número especial dedicado a la Bauhaus), págs. 395-397.
22. Albert, «Kombinationsschrift "3"», en: *bauhaus* 1 (1931), págs. 2 y ss.
23. Albers, «Historisch oder jetzig», en: *Junge Menschen* 8 (1924) (número especial dedicado a la Bauhaus), pág. 171.
24. Véase a este respecto Wolfgang Scheibe, *Die Reformpädagogische Bewegung 1900-1932,* Weimar-Berlín-Basilea, 1969.
25. Con respecto a la posterior aparición de esta idea en Albers, véase, por ejemplo, Albers, «A Note on the Arts in Education», en: *American Magazine of Art* 29 (1936), pág. 233: «...we over-accentuate the past, and often are more interested in drawing out a continuous line of historical development rather than in finding out which of the certain art problems are related to our needs of life. The way of an historical seeing has the danger of looking at the world through dead eyes».
26. Albers, «General Education and Art Education: Possessive or Productive», en: *Search versus Re-Search,* Hartford, Conn. 1969, pág. 13: «It may seem olf-fashioned, but I believe that education is adjustment of the individual es a whole to community and society as a whole».
27. Albers, «Historisch oder jetzig», op. cit., pág. 171.
28. WF, pág. 3.
29. Albers, «General Education and Art Education», op. cit., pág. 15.
30. Albers, «Historisch oder jetzig», op. cit.
31. WF, pág. 3.
32. WF, págs. 3 y ss.
33. Scheibe, op. cit., págs. 196 y ss.
34. WF, pág. 7.
35. Con este concepto de «Werklicher Formunterricht» Albers define el carácter específico de su curso preliminar, en el que tiene una importancia primaria el contacto con el material y no se estudia una «teoría de las formas», como en los casos de Kandinsky y Klee.
36. WF, pág. 3.
37. WF, pág. 4.
38. WF, pág. 7.
39. WF, pág. 7.
40. Albers, «General Education and Art Education», op. cit., pág. 10: «...art. itself —the creation of art— cannot be taught directly... Although it may sound contradictory, I still believe that art can be developed, can be learned...».
41. En su documentación sobre la Bauhaus, Wingler ha considerado esta evolución temporal, pero sin intentar realizar un análisis.
42. Albers, en: Catálogo *Bauhaus 1919-1928,* editado por Herbert Bayer, Walter Gropius e Ise Gropius, Museum of Modern Art, Nueva York, 1938, pág. 89, citado en la edición alemana, Stuttgart, 1955.
43. Albers, op. cit., pág. 188.
44. WF, pág. 7.
45. WF, pág. 7.
46. WF, pág. 6.
47. WF, pág. 6.
48. Albers, citado en: Herzogenrath, op. cit., pág. 262.
49. WF, pág. 7.
50. WF, pág. 7.
51. WF, pág. 6.
52. WF, pág. 3.
53. WF, pág. 6.
54. Hannes Beckmann, «Die Gründerjahre», en: Eckhard Neumann (ed.), op. cit., págs. 159 y ss.
55. WF, pág. 5.
56. WF, pág. 4; las citas precedentes ibídem.
57. WF, pág. 4.
58. WF, pág. 3.
59. WF, pág. 4.
60. Citado en: Wingler, *Bauhaus,* op. cit., pág. 177.
61. Heimo Kuchling, «Probleme der künstlerischen Bauhaus-Lehre», en: *Kontur, Zeitschrift für Kunsttheorie* 36 (1968), pág. 6.
62. Herzogenrath, op. cit., pág. 274, afirma a este respecto: «En la primavera de 1932 la Bauhaus pudo constatar ya su aceptación en la Academia de Breslau, la Academia de Pedagogía de Halle an der Saale y Frankfurt an der Oder y en las escuelas de artes industriales de Halle, Hamburgo y Stettin».
63. Véase: Hin Bredendieck, «The Legacy of the Bauhaus», en: *The Art Journal* 1 (1962), págs. 15-21; también: Bredendieck, «Vorkurs und Entwurf», en: *Form und Zweck* 3 (1979), págs. 63-65; catálogo *Hannes Neuner und seine Grundlehre,* Archivo de la Bauhaus, Berlín, 1973; catálogo *Kurt Kranz,* Museum für Kunst und Gewerbe, Hamburgo, 1960.

5.4 Wassily Kandinsky (1866-1944)

5.4.1 Entre teoría y prática

No es fácil tratar la aportación de Kandinsky a la pedagogía de la Bauhaus con la brevedad aquí necesaria. Kandinsky desarrolló durante once años su labor como profesor de la Bauhaus, y la variedad de su enseñanza durante ese tiempo (de la cual da una idea el manuscrito "Cours du Bauhaus", publicado en 1978 en lengua francesa*) dificulta extraordinariamente una exposición sintética.

A pesar de estas dificultades, se puede constatar fundamentalmente que la contribución de Kandinsky no interesa tanto por el aspecto del método educativo, como ocurría en gran medida en los casos de Itten, Moholy y Albers, sino que interesan, sobre todo, aspectos de contenido. Como lo más importante de sus primeros años como profesor en la Bauhaus, Kandinsky concibió en su obra *Punto y línea sobre el plano,* aparecida en 1926, una *teoría de la creación,* basada en ideas teóricas y experiencias prácticas de la época en torno a 1910 y las continúa en forma sistemática y didáctica. Aun cuando es atacable por sus premisas ideológicas, dicha teoría pertenece a los trabajos pioneros que han sido producidos en el terreno de la penetración racional de las bases creativas. Indicación de la fascinación que dimana de la enseñanza de Kandinsky, de su armonía interna y de su aceptación, son las numerosas teorías creativas posteriores que implícita o explícitamente parten de Kandinsky y que en parte enlazan con él en formulaciones individuales. Sólo Paul Klee contribuyó en la Bauhaus con consecuencias similares a las de Kandinsky al establecimiento de un "lenguaje elemental" de lo plástico.

Kandinsky llegó a la Bauhaus a mediados de 1922, más de un año después que Klee. No obstante, y en contra de la cronología de la Bauhaus, aquí es tratado antes que Klee, ya que como artista y teórico tiene prioridad en el proceso de "información de los medios". Ya a finales de 1911 había aparecido su primer libro teórico, *De lo espiritual en el arte* (fechado en 1912), en el que recogía el postulado ya planteado por Goethe de una formulación «de reglas firmes que recuerden principios como el del bajo continuo» [1]. En este contexto cabe señalar que Kandinsky había concluido el manuscrito de este libro dos años antes, esto es, en 1910. Esto significa que coinciden exactamente el nacimiento de este escrito teórico y el período de incubación de la pintura "abstracta" o "absoluta" (desprendida de lo figurativo): en 1910 creó Kandinsky su primer cuadro abstracto. Esta relación no es en modo alguno casual, sino que esclarece como una luz el engranaje, típico en Kandinsky, entre teoría y práctica: arte y ciencia tienden como en un movimiento alternativo de «afirmación hipotética y ensayo práctico» [2] a una concordancia interna.

No cabe duda de que esta particular capacidad para la reflexión teórica de su práctica artística o para la realización práctica de lo reflexionado de forma teórica tiene que ver con experiencias de socialización muy específicas, que se basan en la época anterior a la carrera de Kandinsky como artista. Nacido en 1866 en Moscú, en 1886 inició en la Universidad de esta ciudad los estudios de Derecho y Economía Política. En 1893 pasó el examen jurídico de Estado y en 1896 le ofrecieron una cátedra en la Facultad de Derecho de la Universidad de Dorpat (Estland), que rechazó. En lugar de ello marchó a Munich cuando andaba por la treintena, para estudiar allí pintura, primero en la escuela particular de arte de Anton Azbé y después en la academia de Franz von Stuck. Una década de intensa ocupación en cuestiones legales había ejercitado su capacidad de pensamiento abstracto de tal modo que en la época posterior abordó los problemas de las artes plásticas con un espíritu marcadamente *analítico,* penetrando en ellos racionalmente y suministrando su reflexión sobre los mismos —y por supuesto su tratamiento artístico— una nueva orientación. Sobre ello dice Eberhard Roters: «Poseía la capacidad de formular sus conocimientos y deliberaciones como hipótesis, apoyar éstas con lógica y... formularlas claramente, lo cual era de mucho provecho para su enseñanza, tanto más cuanto que debía vencer dificultades consistentes en que se trataba de los primeros intentos de explicación y experimentos inspirados y probados por él mismo y en su propia sensibilidad» [3].

5.4.2 El concepto de síntesis de Kandinsky

Junto a un modo de pensar analítico, Kandinsky contaba con el recurso de una experiencia eidética y sinestésica. Precisamente esta última es de naturaleza marcadamente *sintética* y como tal igualmente muy importante para la práctica y la teoría artística de Kandinsky. Como eidético que era, especialmente en los años de su juventud, Kandinsky era capaz de revivir gráficamente acontecimientos e imágenes percibidos con anterioridad, a veces ocurridos tiempo atrás, capacidad ésta que se encuentra con frecuencia entre los pueblos primitivos, pero que es raro que aparezca en sociedades industriales avanzadas. En su obra autobiográfica *Rückblicke* (Retrospectiva, 1913), habla Kandinsky, en relación con este tema, de su «retentiva ocular», y relata cómo de muchacho era capaz de «dibujar de memoria» en su casa cuadros que le habían atraído de una manera especial en exposiciones, y de «enumerar de memoria y sin cometer error alguno todos los comercios de una gran calle» que él veía ante sí [4]. Con el tiempo, esta fuerza fue disminuyendo, y lo hizo en la medida en que fue creciendo la «capacidad de concentración» de Kandinsky, que le permitía penetrar en el «mundo interior del arte» [5].

Con respecto al quehacer artístico de Kandinsky, más importancia que la eidética tiene su capacidad para la sinestesia. La sinestesia, una «cualidad intermodal», es definida en general como «la reacción al estímulo de una modalidad sensorial con sensaciones que pertenecen a otra modalidad sensorial» [6]; esto es, se trata del fenómeno de responder de manera automática ante determinadas impresiones sensoriales con sensaciones de otras áreas sensoriales. Gracias a la psicología experimental se sabe que el porcentaje de sinestéticos entre las personas de dedicación artística es significativamente mayor que en una población media [7]. Por ello resultaría casi superfluo hacer referencia a las capacidades sinestéticas de Kandinsky, si no fuese porque son precisamente las que juegan un papel especial dentro de la obra artística y la teoría del arte de Kandinsky. La psicología conoce un gran número de fenómenos sinestéticos. Dentro de las manifestaciones sensoriales que se dan juntas en experiencias duales se distingue entre la combinación de percepción y percepción, percepción y representación, representación y percepción, y representación y representación. Por lo que respecta a la complejidad de las manifestaciones combinadas, junto a las «sinestesias simples» (generalmente sensaciones tono-color) existen «sinestesias complejas», en las cuales están combinadas «manifestaciones de complejidad diversa (por ejemplo, letras, números..., personas, paisajes, etc.) con sensaciones heteromodales» [8]. En el caso de Kandinsky parece tratarse de una forma de sinestesis simple, a saber, de la capacidad de una doble experiencia artístico-musical. En los ya citados *Rückblicke,* Kandinsky habla de una vivencia clave, en la cual concurren percepción visual y representación acústica: Rembrandt le habría «impresionado profundamente», y «el intenso contraste del claro-oscuro» se le ha-

* N. del T.: Desde 1983 existe también versión castellana, en Alianza Editorial, Madrid, con el título *Cursos de la Bauhaus.*

bría mostrado como un «grandioso doble tono» que «inmediatamente le habría recordado las trompetas de Wagner» [9].

Las correspondencias entre música y artes plásticas se evidencian, por ejemplo, en una serie de xilografías de Kandinsky, aparecidas en Piper en 1913 bajo el título *Klänge* (Sonidos), así como en la obra de teatro *Der gelbe Klang* (El sonido amarillo), publicada en 1912 en el almanaque *Der blaue Reiter,* cuyo título denota la transposición artística de experiencias sinestésicas. Al mismo tiempo, *Der gelbe Klang* supone un interesante y temprano documento sobre los conceptos de síntesis de Kandinsky, que aspiran a la integración de medios diferentes —teatro, música, pintura, danza— (esto es, si así se quiere, un "tema" del arte del siglo XX hasta el movimiento Happening de los años sesenta). El hecho de que la concepción de síntesis de Kandinsky siguiera basada también posteriormente en un principio interioestético la hace diferenciarse de manera fundamental de la visión de Gropius, a pesar de las apariencias de compromiso, por lo menos transitorio, de Kandinsky, dentro de la Bauhaus, para con la idea de una síntesis estético-social bajo la primacía de la arquitectura.

El concepto de síntesis de Kandinsky no se puede reducir exclusivamente a la capacidad, por parte del artista, de una experimentación doble o múltiple, sino que hay que considerar también otros factores. En este contexto es digno de mención, en primer lugar, un detalle biográfico: en un viaje de estudios etnográfico como estudiante a una remota provincia rusa, Kandinsky conoció unas casas que por dentro estaban completamente pintadas con grandes motivos coloreados y decoradas con cuadros, de tal manera que él se encontraba rodeado de pintura por todas partes y tenía la sensación como de haber entrado en un cuadro, moverse y vivir dentro de él [10]. La vivencia de semejante espacio pictórico "total" (de manera espontánea se acuerda uno del novísimo "environmental art") impresionó fuertemente a Kandinsky y parece haber tenido importancia en relación con la formación de su concepto de síntesis.

Pero a raíz de un diagnóstico crítico de su época, Kandinsky llegó al conocimiento de la «necesidad interna» de la síntesis estética anhelada por él. Sus escritos teóricos están impregnados de una crítica permanente y temprana a la herencia espiritual del siglo XIX, lo cual significa: crítica a la descomposición de lo coherente, crítica a la especialización motivada por razones económicas y al aislamiento progresivo de todas las esferas vitales [11].

Esto se ve con especial claridad en el terreno educativo y formativo, donde «las escuelas superiores... forman especialistas muy completos y hombres completamente incultos» [12] y donde hay «infinidad de instrucciones técnicas» que «no están vinculadas ni con una formación general ni entre sí de alguna manera» [13].

Las huellas de la antigua unidad podían percibirse, en el campo del arte, sólo en la Iglesia, el teatro y la construcción, pero la relación entre las distintas artes, dentro de la construcción del siglo XIX, era puramente superficial y carece de toda «necesidad interior». Para el teatro, Kandinsky diagnosticó, al lado del «efecto externo», la búsqueda de la «acción interna sobre los hombres..., lo cual habría hecho posibles las aspiraciones de Wagner en la época» [14]. Y en cuanto a la Iglesia, en la cual todos los géneros artísticos habrían servido por igual en otros tiempos a un fin interno, a la oración, Kandinsky registra una perseverancia superficial e internamente vacía en la antigua unidad.

Kandinsky ve tendencias hacia un nuevo «Arte sintético», dentro del cual estuvieran a punto de caer las murallas que dividen a las artes por géneros, en la cooperación de música y pintura (pone como ejemplo el *Prometeo* de Skrjabin) y en la danza, en tanto no sea fin absoluto sino parte integral de una obra completa músico-artístico-danzante; a continuación —en un sentido amplio— en la nueva unidad de acción entre arte, técnica y ciencia, tal como se habían fijado por objetivo los "talleres de enseñanza superior del arte y la técnica" (WCHUTEMAS) de Moscú y la propia Bauhaus (sobre el WCHUTEMAS, véase capítulo 4.3). Aquí, en la Bauhaus,

> el estudiante... debe alcanzar, además de la profesional, una formación sintética lo más amplia posible. Lo ideal es que sea preparado no sólo como especialista nuevo, sino también como *hombre nuevo,* puesto que no hay «cuestiones "especiales" que puedan ser conocidas o solucionadas aisladamente, puesto que al fin y al cabo todo está encadenado entre sí y es independiente» [15] (Cursiva-R. W.).

Estas breves notas sobre las ideas de síntesis de Kandinsky aparecen como necesarias ya que permiten una correcta evaluación de la enseñanza de Kandinsky en la Bauhaus, que en una observación superficial da la impresión de ser extremadamente analítico-elemental, pero que en último término aspira al establecimiento de un «arte sintético». Así, en *Punkt und Linie zu Fläche* Kandinsky alberga la esperanza de que sea posible dar el paso desde un análisis formal «microscópico» [16] a un «léxico elemental» y de allí a una «gramática» y por último a un «estudio de la composición», que «supera los límites de las distintas artes y se remite al arte como conjunto» [17].

5.4.3 Influencia de la teosofía

Con el fin de precisar lo anterior, es conveniente realizar algunas observaciones sobre la orientación espiritual de Kandinsky y su evolución artística en los años 1908 a 1914. En su investigación sumamente concienzuda y esclarecedora *The sounding cosmos* [18], Sixten Ringbom expone cómo, junto a las ideas del romanticismo, la ideología teosófica (Blawatzky, Besant, Leadbeater, Steiner) y otras ciencias ocultas contribuyeron a la formación de las ideas de síntesis de Kandinsky y actuaron como catalizador en la creación del inconcreto *Malerei als reiner Kunst* (La pintura como arte puro) (título de un ensayo de Kandinsky del año 1918). Ringbom explica que la eliminación de lo concreto en las "improvisaciones" y "composiciones" de Kandinsky en la época que va de 1910 a 1914 no se debe entender como el resultado de un proceso de abstracción formalmente motivado, sino como la búsqueda, por parte del artista, de una forma de expresión adecuada a la «época del gran espiritual» invocada por él [19]. Según Kandinsky, el arte figurativo es un correlativo del concepto materialista del mundo en el siglo XIX; dicho arte se consume en la exposición de la realidad exterior y es incapaz de una visión interior. Sólo un lenguaje creativo abstracto, liberado de lo figurativo y abarcador de todos los géneros artísticos puede dejar resurgir de nuevo la unidad espiritual lesionada por el pensamiento materialista y positivista del siglo XIX, a la cual corresponde esencialmente una orientación interior. Este «interior», que, según Kandinsky, en conformidad con las convicciones de los teósofos representa «la esencia verdadera del hombre» [20], se manifiesta al observador suficientemente sensible como «sonido interno» [21]. Este concepto central en la teoría del arte de Kandinsky se remonta de forma directa a Rudolf Steiner, quien en su *Teosofía* hace constar lo siguiente sobre las obras de arte: «Tan pronto el "clarividente" asciende del terreno anímico al espiritual, las obras de arte observadas se vuelven *sonoras*... Sólo hay que imaginarse que todo lo que es descrito como "cuadro", como "luminoso" es al mismo tiempo sonoro. A cada color, a cada percepción de luz corresponde un tono espiritual, y a cada combinación de colores le corresponde una armonía, una melodía, etcétera» [22].

Es evidente que Kandinsky era especialmente sensible a semejantes ideas ocultas, también fundamentalmente con el fondo de sus propias experiencias sinestésicas. "Objeto" de su pintura de los años 1910-1914 era la exploración del mundo interior de lo espiritual, cuyos sones se le manifestaban en formas y colores "puros", esto es, liberados de la obligación de expresión de objetos. En este contexto, parece conveniente la indicación de que aquello que Steiner ha denominado como «colores flotando en libertad» [23] se manifiesta en la pintura de Kandinsky de esta época como una «efusión de color sobre el límite de la forma» [24] (figura 102) y asimismo de que el artista extraía mucha inspiración en el aspecto formal de algunas manifestaciones "abstractas" que Besant y Leadbeater han reproducido en su libro teosófico *Thought-Forms* (Formas del pensamiento, 1908) [25]. (Como factores de influencia que pudieran llevar a Kandinsky al arte inconcreto hay que citar también las formas abstractas de los ornamentos del Art Nouveau y del arte islámico, que el artista conoció en un viaje a Túnez realizado en 1904-1905).

Sin poder entrar en más detalles sobre las teorías especulativas de las «formas del pensamiento» y

102. Wassily Kandinsky: *Improvisación 19,* 1911, óleo sobre lienzo, Galería Municipal de Lenbachhaus, Munich.

de la «vibración espiritual» desarrolladas por Besant y Leadbeater y su importancia en Kandinsky [26], en este punto cabe anotar brevemente que, según Kandinsky, colores y formas son el aspecto externo de un «contenido interior» y que la armonía de los colores o las formas debe descansar «sobre el principio del contacto adecuado del alma humana» (de la «vibración espiritual»), un principio al que clasifica en la misma categoría que el *principio de la necesidad interna* [27]. Kandinsky no definió en ninguna parte de manera precisa este concepto, que probablemente debe al filósofo del arte Konrad Fiedler. Pero, con respecto a la génesis de su teoría de los «elementos de forma abstracta», parece especialmente interesante la siguiente descripción:

> La necesidad interna resulta de tres razones místicas. Se forma a partir de tres necesidades místicas:
>
> 1. cada artista, como creador, tiene que expresar lo que le es propio a él (elemento de la personalidad),
> 2. cada artista, como criatura de su época, tiene que expresar lo que le es propio a la época (elemento del estilo...),
> 3. cada artista, como servidor del arte, tiene que expresar lo que es propio del arte en general (elemento de lo artístico puro y eterno) [28].

Sólo este elemento de lo «artístico puro y eterno» es, según Kandinsky, supraindividual e invariable al espacio y al tiempo. El predominio de este tercer elemento en la obra de arte es «el signo de su grandeza y de la grandeza del artista», de tal manera que el proceso de desarrollo del arte se funda «en cierto modo en el predominio de lo artístico puro y eterno frente al elemento de la personalidad (y) el elemento del estilo de la época» [29]. O dicho de otro modo: «La inevitable voluntad de expresarse de lo objetivo es la fuerza que aquí denominamos necesidad interna» [30].

Si el deber del artista es realizar, dentro de un estilo individual «temporal-subjetivo», esto es, codeterminado por la época, el máximo posible de lo «artístico puro y eterno», de lo «objetivo-eterno» [31] (resulta evidente el paralelismo con la versión de Blawatzky de la «verdad eterna» [32]), entonces este postulado de objetivización implica la aspiración hacia formas artísticas que a ser posible estén libres de componentes subjetivos. En consecuencia, Kandinsky considera ya en lo «espiritual» la posibilidad de un «bajo continuo en la pintura», una «gramática pictórica» [33], que más tarde formuló en su obra, perteneciente a la época en la Bauhaus, *Punkt und Linie zu Fläche.* Es bien sabido que Kandinsky concibe esta obra como «continuación orgánica» [34] de su libro *Über das Geistige in der Kunst,* si bien en el período de la Bauhaus pasan a un segundo plano las reflexiones tomadas de la ideología teosófica y —con un objetivo básicamente igual— son suplidas por conceptos analíticos.

No es éste el lugar apropiado para estudiar los motivos que, después de 1910, condujeron a una disminución de la influencia de la teosofía sobre el pensamiento de Kandinsky. Así y todo, parece haber existido conformidad con los objetivos de la teosofía en tanto estos objetivos coincidían con las propias ideas de Kandinsky sobre una nueva unidad espiritual en la «época del gran espiritual» [35]. No obstante, el artista se remite esporádicamente a la teosofía, y especialmente a las «formas del pensamiento» de Besant y Leadbeater, tanto en los años de su residencia en Rusia, 1914-1921, donde le sorprendió el comienzo de la guerra, como en su período de la Bauhaus, 1922-1933 [36]. (Por otra parte, debido a este libro y al de Leadbeater, *Der sinchtbare und der unsichtbare Mensch* (El hombre visible y el invisible), también Itten cayó en 1918 bajo la influencia de la teosofía (véase capítulo 5.1.6).

5.4.4 Programa de Kandinsky para el INCHUK

A pesar de la aceptación de numerosos cargos oficiales, Kandinsky apenas pudo influir de manera decisiva en la evolución artística de la nueva Rusia surgida después de la revolución de octubre. (Entre otras cosas, era miembro del "Comisariado para la instrucción del pueblo", dirigido por Lunatscharski, profesor del WCHUTEMAS, vicepresidente de la Academia de Ciencias del Arte creada por él, y comisario de museos rusos). En 1920 proyectó, para el Instituto para la cultura artística (INCHUK), un programa cuyo objetivo era amalgamar en un concepto pedagógico hasta cierto punto coherente el suprematismo de Malewitsch, el concepto de Tatlin de la "cultura material" y sus propias teorías. Este programa, que fue rechazado por la mayoría de los miembros del INCHUK, coincide en sus aspectos principales con elementos de su posterior enseñanza en la Bauhaus, por lo cual lo resumimos en este punto. El programa se componía de dos partes: una «teoría de los distintos géneros artísticos» y la «combinación de los diferentes artes en un arte monumental» [37].

> La primera parte comprende un estudio de las características específicas de cada género artístico, tomando como punto de partida la *reacción psicológica del artista...* Sobre la base de los resultados del estudio se publicará posteriormente un diccionario de Arte que recoja para cada género artístico las leyes de línea y forma...
>
> El color será estudiado en sus valores a) absolutos y b) relativos.
>
> a) Los colores se estudiarán primero de manera aislada y después en relación con otros. Los resultados de estas investigaciones serán contrastados con nuestros conocimientos médicos, fisiológicos, químicos y *mágicos,* así como con experiencias *subjetivas* como impresión del color, sonido del color, etc.
>
> b) El color en relación con formas plásticas:
>
> 1. Relación de colores de fondo con formas geométricas sencillas.
> 2. Relación de colores complementarios con formas similares.

3. Relaciones recíprocas de colores de fondo y complementarios con formas geométricas sencillas.
4. Colores de fondo en relación con formas libres no clasificables.
5. Relación recíproca de colores y formas [38]. (Cursiva-R. W.).

En la segunda parte del programa Kandinsky postula por la producción de un arte sintético monumental, que, según su opinión, como mejor se realizaría sería por medio del teatro, ya que éste compendia los diferentes géneros artísticos. No resulta sorprendente el hecho de que con este concepto, que permanece netamente apegado al arte y persiste claramente en una posición subjetiva psicologizante, Kandinsky, sin tener en cuenta las evoluciones sociales objetivas de los primeros años posteriores a la revolución de octubre, no encontrase la aprobación de la mayoría de los demás artistas del INCHUK. De manera especialmente dura debió ser criticada la idea, basada en las tendencias teosóficas del artista, de que en el estudio del color había que tener también en cuenta, junto a conocimientos médicos, fisiológicos y químicos, conocimientos del campo de la magia. Evidentemente bajo la impresión de una crítica como ésta, que en cuanto al contenido se encuentra próximo al programa del INCHUK, en su artículo "Farbkurs und Seminer" (Curso del color y seminario), aparecido en 1923 en el libro *Staatliches Bauhaus* [39], Kandinsky evita de forma intencionada toda referencia a las disciplinas ocultas en el proceso de investigación del color, pero en una nota a pie de página llama la atención sobre la importancia de relaciones sociológicas (!):

El color debe ser estudiado, igual que cualquier otro fenómeno, desde diferentes puntos de vista, con diferentes orientaciones y con los correspondientes métodos. En el plano puramente científico estas orientaciones se dividen en tres campos: el de la física y la química, el de la fisiología y el de la psicología [40].

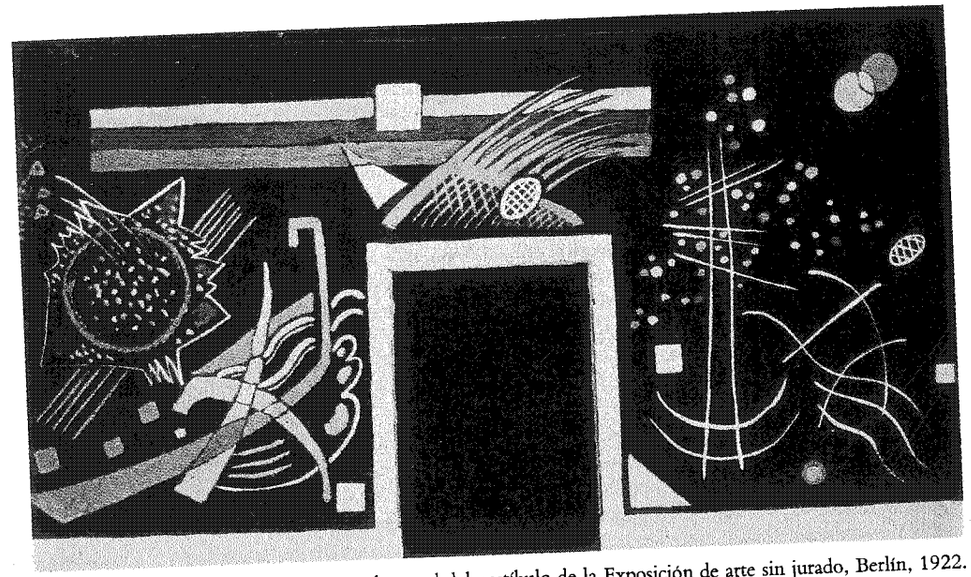
Ya en el *Geistigen* se hablaba de un bajo continuo en la pintura, de una gramática pictórica, idea ésta que aparece en el programa del INCHUK como reivindicación de un «diccionario de arte», de un glosario del medio artístico y de sus posibilidades de aplicación y que posteriormente Kandinsky rescató con su libro, de época de la Bauhaus, *Punkt und Linie zu Fläche.* Ya el programa del INCHUK está impregnado del dualismo característico de la enseñanza de Kandinsky entre el principio analítico y otro sintético (estudio individual del medio plástico y formulación de un lenguaje mímico que responda a la unificación abstracta de los géneros artísticos, a la "ley" de la necesidad interna) y precisamente a este dualismo se recurrirá en la exposición de la aportación de Kandinsky a la pedagogía de la Bauhaus que viene a continuación.

5.4.5 Profesor en la Bauhaus

Después de que Kandinsky, que incluso en la Rusia socialista no ocultó su forma de pensar antimaterialista y anticomunista, fuera invitado a la Bauhaus en 1921, llegó a Alemania a finales de año y, tras el intervalo de una estancia en Berlín a mediados de 1922, asumió sus funciones en la Bauhaus estatal de Weimar. Su llamamiento efectuado por Walter Gropius se produjo en una época en que la Bauhaus —principalmente por influencia de Theo van Doesburg— empezaba a salir paulatinamente de su fase expresionista de fundación y se adentraba en la vía de una marcada sistematización y aislamiento de los fundamentos de la creación. Después de las experiencias, de dos filos para Gropius, efectuadas con Johannes Itten, existía la esperanza en la Bauhaus de que con Kandinsky se producirían nuevos impulsos gracias al desarrollo de un «bajo continuo» plástico (su "espiritual" era ya conocido) y al fomento activo de una síntesis de todos los géneros artísticos. Así, Ré Soupault, alumna de la Bauhaus entre 1921 y 1925, recuerda que:

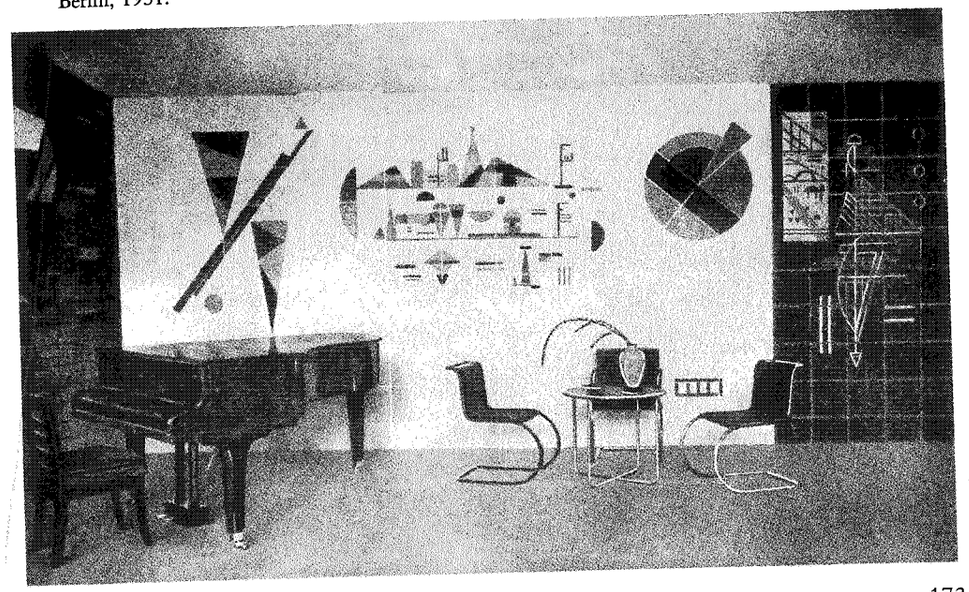
Kandinsky era conocido por los alumnos. Algunos de nosotros habíamos leído sus libros, sobre los cuales se hablaba mucho en la Bauhaus. Y conocíamos el Blaue Reiter. Pero a los alumnos nos interesaba sobre todo la síntesis de todas las artes que perseguía Kandinsky...[41].

Gropius confió a Kandinsky, en calidad de maestro de la forma, el *taller de pintura mural,* que hasta 1922 había sido llevado alternativamente



103. Wassily Kandinsky: Proyecto para la pared del vestíbulo de la Exposición de arte sin jurado, Berlín, 1922.

104. Wassily Kandinsky: Pared de cerámica en el salón de música de la Exposición alemana de arquitectura, Berlín, 1931.



por Itten y por Schlemmer y que permaneció dirigido por él hasta el traslado de la Bauhaus a Dessau en 1925 (después, la dirección estuvo a cargo de Hinnerk Scheper y, en forma provisional entre 1929 y 1931, de Alfred Arndt). Con la dirección del taller de pintura mural, Kandinsky parece aventurarse hacia un concepto de síntesis próximo a la idea de Gropius de la unidad de los géneros artísticos bajo la primacía de la arquitectura. Pero a pesar de que el propio Kandinsky se comprometió como artista algunas veces con el campo de la pintura monumental (vestíbulo de entrada de la berlinesa Exposición de Arte sin Jurado, 1922, figura 103; Salón de música en la exposición de arquitectura alemana de Berlín en 1931, figura 104), su ideal de síntesis era distinto. Así, los trabajos de taller realizados bajo su dirección —proyectos y cuadros murales acabados— son numéricamente pocos y, sólo en casos excepcionales, interesantes cualitativamente. Es asimismo significativo el que Kandinsky contribuya al libro de la Bauhaus de 1923 con el artículo "Über die abstrakte Bühnensynthese" [42] (Sobre la síntesis teatral abstracta) (continuación ideológica de su programa para el INCHUK y del artículo "Über Bühnenkomposition", aparecido en 1912 en el almanaque *Der Blaue Reiter)*, pero no aborda ni en una sola línea el problema de la pintura mural. Sólo en el año siguiente, 1924, presentó ante el Consejo de Maestros un «programa sistemático» para el taller de pintura mural:

El taller de pintura mural se diferencia de los demás talleres de la Bauhaus en que con sólo el color se pueden producir objetos.

Entre las diferentes fuerzas con que cuenta el color, dentro de la Bauhaus se tomará en consideración en primer lugar la fuerza del color, por medio de la cual el color puede modificar una forma dada, de tal manera que de esa forma dada surge otra.

Aquí son posibles dos casos, fundamentalmente:

1. La armonía del color con la forma dada, con lo cual se intensifica el efecto de esta forma y se crea una nueva forma, y
2. la oposición del color, con lo cual se modifica la forma dada [43].

En la superación de los problemas relacionados con esto aparecen para Kandinsky:

dos tareas independientes que abarcan el carácter del color en el sentido necesario para la pintura mural:

1. Características químico-físicas del color – su sustancia material.
2. Características psicológicas del color – sus fuerzas creativas.

Con estos dos puntos están relacionados dos tipos de trabajo:

1. Trabajos técnicos – la aplicación de diferentes propiedades, de diferentes pigmentos y medios de fijación, capa de color.
2. Trabajos especulativos experimentales – de tipo analítico y de composición – proyectos y creaciones de la superficie y tratamientos del espacio.

...A este programa se debe... subordinar también el trabajo práctico fuera de la Bauhaus (encargos), ya que todos los intentos de tratarlo del mismo modo han fracasado. Así, los trabajos productivos del taller deben asumir el segundo puesto... [44].

Por lo que respecta a la problemática concreta de las relaciones entre forma arquitectónica y su tratamiento en color, este proyecto curiosamente no se define, apartándose de la discusión de entonces, como tenía lugar, por ejemplo, en el movimiento De Stijl o en el ámbito de Bruno Taut. Prescindiendo de las excepciones, los trabajos realizados en el taller de pintura mural no están concebidos a partir de la arquitectura, de tal manera que aparecen como aplicaciones de pintura "libre" a la arquitectura (figura 105). Cabe destacar que en este programa Kandinsky se declara terminantemente en favor del espacio libre experimental, el cual ofrecía el hueco pedagógico de la Bauhaus, y claramente se coloca en posición frente a la transformación entonces proyectada de los talleres de aprendizaje en «empresas productivas económicamente autosuficientes» [45].

Su actividad pedagógica propiamente dicha no la desarrolló Kandinsky en el taller de pintura mural de la Bauhaus, sino en la *enseñanza* obligatoria en un principio para el primer semestre, que más tarde fue ampliada al segundo semestre y a finales de los años veinte también al cuarto [46]. Sobre el objetivo, contenido y metodología de esta enseñanza ya informan muchas fuentes escritas por la pluma de Kandinsky, que serán citadas en el marco de la siguiente relación: junto a los artículos "Die Grundelemente der Form" [47] (Los elementos básicos de la forma), "Farbkurs und

Seminar" [48], "Der Wert des theoretischen Unterrichts in der Malerei" [49] (El valor de la enseñanza teórica en la pintura), "Kunstpädagogik" [51] (Análisis de los elementos primarios de la pintura), los dos libros *Punkt und Linie zu Fläche* (1926) y *Cours du Bauhaus* (1978).

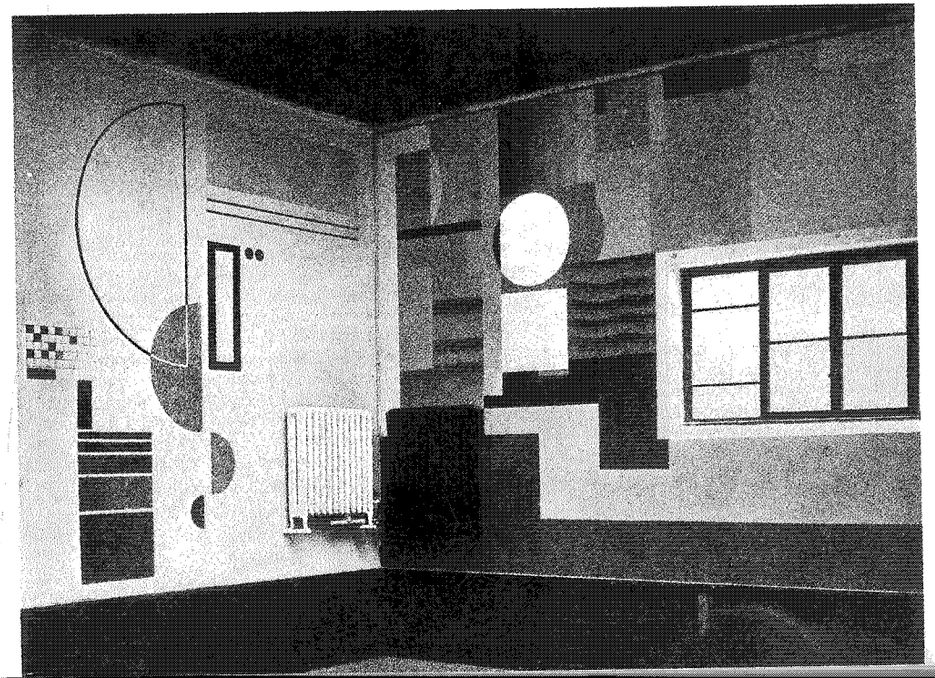
El núcleo de la enseñanza de Kandinsky en la Bauhaus se encuentra recopilado en el compendio *Punkt und Linie zu Fläche* (aunque en él los problemas del color se tratan someramente), y un análisis de los escritos localizados en el archivo de la Bauhaus en Berlín y de los trabajos prácticos de los alumnos conforma la opinión de Max Bill de que «lo expuesto en *Punkt und Linie zu Fläche* conforma más o menos la base de su enseñanza, tanto en la enseñanza básica de la Bauhaus como también en una "clase de pintura libre" [52]. (La organización de tales «clases de pintura libre» por parte de Kandinsky y de Klee a finales de los años veinte, que —desligadas institucionalmente del enérgico y forzado trabajo productivo de la Bauhaus— quedaban abandonadas a una solitaria existencia de torre de marfil, es, según Kröll, un indicador importante de los últimos años de la Bauhaus que él denomina como «fase de desintegración») [53].

Otra fuente importante, complementaria a *Punkt und Linie zu Fläche,* es la obra *Cours du Bauhaus,* traducida al francés por los antiguos alumnos de la Bauhaus Suzanne y Jean Leppien a partir de apuntes manuscritos y mecanografiados de Kandinsky, cuyo valor queda mermado por el hecho de que la mayoría de los apuntes, presentados a modo de entradas, no siguen una continuidad temporal ni están ordenados temáticamente. Además, son de lamentar las numerosas erratas deformantes, especialmente en los nombres propios alemanes [54].

5.4.6 Enseñanza

La enseñanza de Kandinsky en la Bauhaus se componía, en el marco del primer semetre (curso preliminar), de dos partes fundamentales: una introducción a los *elementos de forma abstracta* y el curso de *dibujo analítico* [55]. En consecuencia con el dualismo apuntado más arriba, el método peda-

105. Herbert Bayer (izquierda): Creación mural con la técnica del esgrafiado (véase también fig. 126); Rudolf Paris (derecha): Pintura mural con la técnica de pintura al temple (trabajo de estudiantes), hacia 1923.



gógico se basaba en la relación condicional indisoluble, según el parecer de Kandinsky, entre análisis y síntesis («no "uno u otro", sino "y"»), en la cual el análisis es concebido no como fin absoluto sino más bien como «medios hacia la síntesis» [57]. A modo de ilustración cabe citar algunas afirmaciones entresacadas de diferentes artículos del artista:

> El método de estos trabajos debe ser analítico y sintético. Ambos métodos están fuertemente interrelacionados y el segundo es impensable sin el primero [58].
>
> Cada trabajo se encuentra ante dos tareas igual de importantes:
>
> 1. El análisis del aspecto dado, que a ser posible debe ser considerado por separado de los demás aspectos, y
> 2. la relación entre sí de los distintos aspectos estudiados previamente por separado – método sintético.
>
> El primero, a ser posible ceñido y limitado; el segundo, a ser posible, amplio e ilimitado [59].
>
> El objetivo primordial de cada clase debería ser el desarrollo de la facultad de pensar en dos direcciones simultáneas:
>
> 1. la analítica, y
> 2. la sintética [60].

Dentro de una orientación cada vez más científico-racionalista de la Bauhaus, Kandinsky se pronunció de manera destacada por el método analítico en 1926, año en que concurren su sesenta cumpleaños, la aparición de *Punkt und Linie zu Fläche* y la terminación del nuevo edificio de la Bauhaus en Dessau:

> De hecho hasta ahora no ha existido en cuestiones artísticas un modo de pensar analítico, sistemático, y poder pensar analíticamente quiere decir poder pensar con lógica... También el arte "puro" necesita hoy una base científica consecuente, más exacta. La acentuación unilateral del elemento intuitivo y la "inutilidad" del arte con ella relacionada han conducido con frecuencia al joven artista a deducciones desacertadas, apartadas del arte. Como ejemplo de la época actual valdría el "nuevo objetivismo", que intenta poner fines "políticos" al arte...
>
> El joven artista, y sobre todo el principiante, debe ser acostumbrado desde un primer momento a un modo de pensar objetivo, esto es, científico... El estudiante, por medio de la profundización en los elementos que constituyen la base del arte, recibe —además de la capacidad del pensamiento lógico— el contacto interno necesario con los medios necesarios...[61].

Kandinsky adjudica en este texto a la «enseñanza pictórica» de la Bauhaus una función pedagógica integral: la pintura no como *l'art pour l'art,* como parte especializada, delimitada, sino como una «fuerza organizadora» que capacita a los estudiantes para la síntesis estética, más allá de los límites de los géneros. Así, «en la Bauhaus la pintura es la pedagoga más apropiada», principalmente porque es aquel arte que

> desde hace décadas ha marchado a la cabeza de todos los movimientos artísticos y ha hecho fructificar a las demás artes —especialmente a la arquitectura [62].

Una vez más habla aquí el pintor, que con esta interpretación se opone conscientemente a la opinión propagada en la Bauhaus sobre la primacía de la arquitectura y busca cambiarla en el sentido de la reivindicación de validez universal de la pintura por él mantenida.

Es interesante observar que la simpatía de Kandinsky por el principio analítico en la época en la Bauhaus no está acompañada ni por una veneración a un positivismo blanco ni por una eliminación de los componentes intuitivos. Es cierto que el estilo de sus cuadros en la Bauhaus había evolucionado claramente desde las pinturas dramáticas y explosivas de la preguerra a las composiciones frescas, precisas y geométricas de los años veinte; es cierto que en *Punkt und Linie zu Fläche* (en contraposición con sus convicciones de los años de su juventud en Munich) Kandinsky formuló que «composición no es más que una *organización exacta regular* de las *fuerzas* vivas encerradas en los elementos en forma de tensiones» [63], si bien poco después se percató de que una composición nunca podría ser sólo racional, ya que no se consigue sin el correctivo de la intuición [64]. Por lo que respecta a la pedagogía del arte, argumenta lo siguiente:

> Las grandes épocas del arte tuvieron siempre su "doctrina" o "teoría", que se entendía por su necesidad, como es y era el caso de la ciencia. Estas "teorías" nunca pudieron sustituir al elemento de lo intuitivo, ya que el saber es infecundo en y para sí. Se tiene que contentar con proporcionar el material y el método. Fructífera es la intuición, que necesita este material y este método como medio para un fin. Sin embargo, el fin no puede ser alcanzado sin un medio, y en este sentido la intuición también sería infecunda [65].

Y en el mismo número de la revista *bauhaus* (2/3, 1928) apareció —seguramente no de manera casual, sino como preocupación común ante la amenaza que suponía para la primitiva cualidad espiritual de la Bauhaus, la creciente orientación racional-objetiva del procedimiento— la famosa frase de Paul Klee: «Nosotros construimos y construimos, y no obstante la intuición sigue siendo algo bueno» [66].

En psicología, intuición alude a una forma de encontrar soluciones que se caracteriza porque los hombres, de repente y sin hacer nada especial, «encuentran» soluciones [67]. Esto se halla en marcada oposición con un proceder de solución, que se realiza «paso a paso... sin un matiz sentimental digno de mención» [68]. Kandinsky describe en *Rückblicke* (1913) el acto creativo intuitivo como aquel en el que todas las formas surgen «espontáneamente»:

> ...se disponían delante de mis ojos, y sólo me restaba copiarlas, o se formaban a lo largo del trabajo, con frecuencia de manera sorprendente para mí [69].

Y en la *Psychologie der produktiven Persönlichkeit* (1929) de Paul Plaut habla de que «las llamadas experiencias "anímicas" se le habrían *manifestado* como ideas»

> que a veces "vuelven delante de uno" tan deprisa e ininterrumpidamente que no se tiene tiempo de fijarlas ni siquiera de forma parcial. También esto se manifiesta de diversas maneras: unas veces sólo se ven fragmentos, composiciones aisladas, "sonidos" pictóricos, gráficos, y otras veces el conjunto del cuadro, con lo que sólo hay que fijarlo, esto es, darle forma material [70].

Con esta exposición, Kandinsky se defiende frente a sus críticos, que (en su período en la Bauhaus) le reprochaban que trabajaba «demasiado "conscientemente", demasiado o exclusivamente con la "cabeza"» [71], de tal manera que falta la "intuición" o juega un papel demasiado pequeño. (Will Grohmann ha calificado sus composiciones de esta época como «frescas y tectónicas», figuras 106 y 107).

Si recopilamos las reflexiones realizadas hasta ahora, se llega a la conclusión de que el ya citado dualismo entre un principio analítico y otro sintético se refleja, en cierto sentido, en la opinión de Kandinsky de la creación como equilibrio entre cálculo e idea súbita, entre racionalidad e intuición. La cita que viene a continuación refuerza, no obstante, nuevamente la idea de que Kandinsky, en su *teoría* de la creación, esto es, bajo el objetivo pedagógico de una propedéutica del medio elemental de la creación, se inclina de manera terminante hacia el método racional (y con ello se diferencia claramente de Itten dentro de la Bauhaus):

> Yo pretendo de mis alumnos que piensen de manera precisa, que hagan de forma exacta ejercicios puramente de cabeza, también discutimos de manera teórica los trabajos realizados. En realidad con ello subrayo no obstante con especial energía que este camino teórico y este criterio son sólo un acceso al "contenido", por lo cual atribuyo especial importancia a la experimentación viva de las "tensiones".
>
> La teoría es (sobre todo "hoy") indispensable y fructífera. ¡Ay de aquel que quiera realizar una "obra" sólo por este camino! [72].

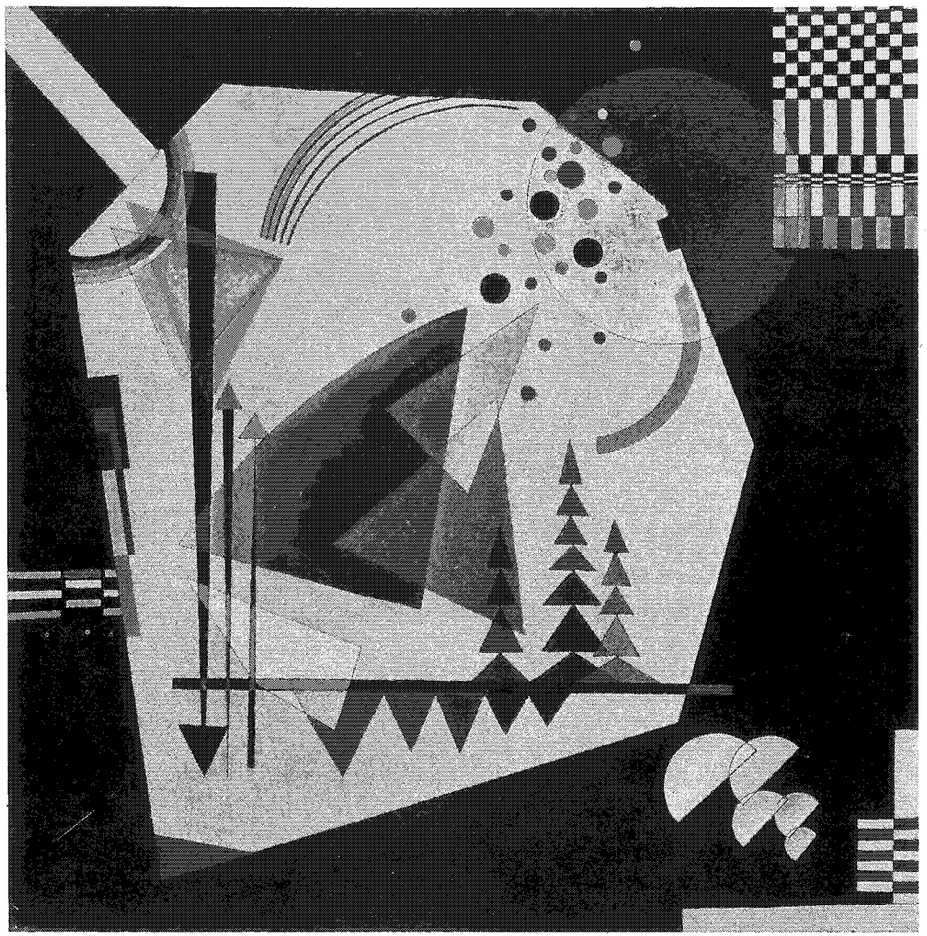
5.4.7 Relaciones con la psicología de la Gestalt

Antes de tratar con más detalle las enseñanzas de Kandinsky, comentaremos brevemente la apreciación manifestada más arriba, que tal vez haya quedado poco clara, de que Kandinsky, a pesar del análisis «positivo» [73] y racional del medio plástico postulado por él y llevado a la práctica en un principio, sin embargo no terminó de entregarse a un positivismo puro dentro de la Bauhaus.

Recordemos: la búsqueda por parte de Kandinsky de un «bajo continuo», un léxico elemental y una gramática del medio plástico no respondía a un simple deseo de conocimientos formales, sino que —como hemos visto— se basaba en el propósito de dar expresión plástica a la idea de lo «artístico puro y eterno» concebido metafísicamente y considerado como "objetivo". Si en una primera fase Kandinsky no pudo decidirse a utilizar formas producidas de manera lógica, esto es, no por pura intuición [74], en la obra *Uber das Geistige* ya era él consciente de la necesidad de composiciones constructivas racionales [75]. Un paso decisivo en esta dirección lo constituyen los *Kleinen*

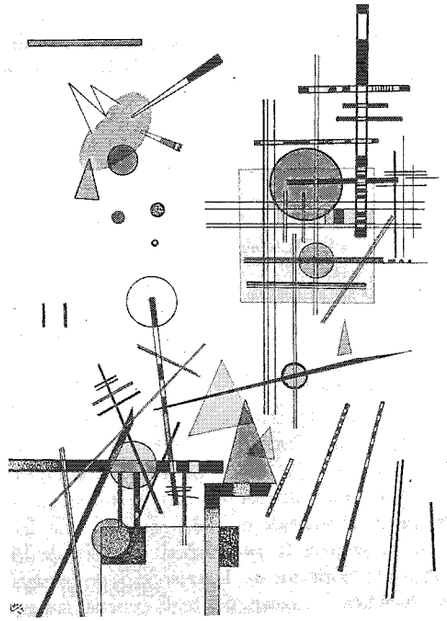
Aufsätze zu grossen Fragen. 1. Über den Punkt. 2. Über die Linie [76] (Breves artículos sobre grandes cuestiones. 1. Sobre el punto. 2. Sobre la línea), aparecidos en 1919 en el número 3/4 de la revista rusa *Iskusstwo,* análisis que, claramente, sirvieron de base para la primera parte del posterior libro de la Bauhaus, *Punkt und Linie zu Fläche.* En esta primera parte predomina más bien un enfoque positivista del problema en el sentido de un estudio individual de los elementos de los medios plásticos, si bien la segunda parte de *Punkt und Linie zu Fläche* (en la que Kandinsky trata «los planos») muestra un punto de vista integral que presenta sorprendentes paralelismos con la psicología de la gestalt, de orientación antipositivista, que por entonces se estaba desarrollando en Alemania. L. D. Ettlinger y más tarde Paul Overy han empleado considerables esfuerzos en ilustrar

106. Wassily Kandinsky: *Tres sonidos,* 1926, óleo sobre lienzo, 60 x 59 cm., The Solomon R. Guggenheim Museum, Nueva York.



esos paralelismos o tal vez coincidencias entre las pinturas y los escritos de Kandinsky durante su época de la Bauhaus y las ideas de los psicólogos de la gestalt. Si bien hasta ahora no existen pruebas directas de que Kandinsky hubiese leído los escritos de los psicólogos de la *gestalt* importantes en los años veinte (esto es, Wertheimer, Köhler y Koffka), Overy parte de la hipótesis de que estas ideas habían sido un tema de conversación constante en la atmósfera intelectual de la Bauhaus y pudieron haber ejercido una especial atracción sobre Kandinsky [77]. (En este contexto, parece significativo el hecho de que bajo Hannes Meyer la psicología fuese admitida como asignatura en el curriculum de la Bauhaus y de que los cursos de psicología impartidos por el conde de Dürckheim estuvieran concebidos desde un enfoque de la psicología de la gestalt e integral [78]).

El concepto científico de la psicología de la gestalt puede caracterizarse de forma general como antipositivista porque, en clara contraposición con la antigua psicología de los elementos del proceso de la percepción sensorial, éste no se concibe como combinación de unidades sensoriales atomistas, susceptibles de ser medidas y contadas, esto es, no como adición de elementos sino como configuración compleja. «En lugar de reaccionar a estímulos locales con fenómenos locales e independientes unos de otros, el organismo reacciona ante una situación estimulante dada con un proceso global que constituye su reacción total funcional a la situación general» [79]. Así, por ejemplo, según la psicología de la gestalt, un triángulo no es percibido como un conjunto de tres líneas y tres ángulos, sino como una "forma" que es algo más que la suma de sus tres partes. Se puede admitir con un alto grado de certeza que esta orientación dentro de la psicología, con su tendencia básica antipositivista, su principio "sintético" de la forma y la importancia intercultural de las "leyes de la forma", se ajustaba al pensamiento de Kandinsky. Este no es el lugar para profundizar más sobre las leyes de la forma elaboradas por la psicología de la gestalt, como, entre otras, armonía, proximidad, exactitud, presión, figura y motivo. No obstante, hay que llamar la atención sobre el hecho de que la obra artística de Kandinsky en su época en la Bauhaus, así como algu-



107. Wassily Kandinsky: *Pinceladas,* 1924, gouache, 33,5 x 23,5 cm.

nos pasajes y representaciones gráficas de *Punkt und Linie zu Fläche,* muestran con frecuencia una notable proximidad a algunas de estas leyes. Independientemente de si aquí existe una influencia directa de la psicología de la gestalt o si se podía tratar más bien de una forma de notable duplicidad, en definitiva se puede sostener que Kandinsky acertó en la búsqueda de un «bajo continuo» de la pintura en la Bauhaus, a modo de enlace con la formulación de un lenguaje de la creación, cuyo derecho a la validez —más serio y conveniente de lo que pudieran ser las "teorías" teosóficas— fue respaldado o legitimado por las investigaciones de la psicología de la gestalt.

5.4.8 Teoría de la creación de Kandinsky

El peso principal de la enseñanza de Kandinsky recaía en una introducción a los *elementos de forma abstracta* (su teoría de la creación por excelencia); además, Kandinsky impartía un curso de *dibujo*

analítico, sobre el que se hablará más adelante. El programa de esta introducción a los «elementos de la forma abstracta» permaneció básicamente igual durante años. En un primer momento, se analizaba críticamente la situación espiritual de la época y llevaba a cabo una evaluación de la situación y la función del nuevo arte «sintético». Después se trabajaba sistemáticamente con los siguientes temas [80]:

1. Teoría de los colores (color aislado).
2. Teoría de la forma (forma aislada).
3. Teoría del color y la forma (relaciones color-forma).
4. Plano.

Esta enseñanza estaba organizada en gran medida de forma teórica y —según el lenguaje— "centrada en el profesor". Las clases se complementaban con ejercicios prácticos de los estudiantes (generalmente de pequeña entidad), que debían servir para la apropiación creadora de lo impartido teóricamente. Los ejercicios propuestos por Kandinsky estaban, por regla general, tan estrictamente formulados que si bien el campo de posibilidades se encontraba radicalmente limitado, dentro de él se podían llevar a cabo de forma individual diferentes soluciones (éste era también el principio del curso preliminar de Albers). Muchos de estos ejercicios se pueden encontrar en el *Cours;* a modo de ejemplo, citaremos aquí solamente uno de los apuntes de un participante en las clases de Kandinsky:

Kandinsky nos ha mandado un auténtico trabajo de vacaciones, pero esto no es malo. Un cuadrado, 30 cm × 30 cm, debe ser dividido en rectángulos de 5 × 10 cm. En cuanto a colores, se deben utilizar: 3 primarios, 3 secundarios y 3 neutros (negro, blanco, gris), dejándote a ti la distribución de los rectángulos coloreados, pero solamente horizontal y vertical, no en diagonal. Tú dispones con qué frecuencia utilizas cada color, pero cada uno debe estar presente por lo menos una vez. El trabajo entonces es:

1) Resaltar el centro,
2) igualar por arriba y por abajo.

En la última clase no dijo mucho nuevo, sólo algo sobre las tensiones en el cuadrado; yo no entendí esto del todo, pero creo que tampoco es muy importante...[81].

La última frase no parece ser muy atípica, pues indica que, a pesar de todos los esfuerzos de Kandinsky por una penetración racional de las bases de la creación, no siempre les resultaba fácil a los estudiantes seguir el pensamiento de su profesor.

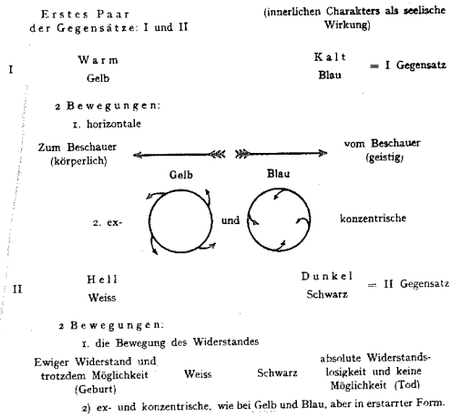
5.4.8.1 *Teoría del color*

En el marco de su introducción a los «elementos de forma abstracta», Kandinsky inició en la Bauhaus la *teoría del color,* y lo hizo con el argumento pedagógico de que para el estudio analítico del medio plástico, el fenómeno "color" era más fácilmente accesible para los estudiantes del semestre básico que la problemática de la forma (aquí, forma debe entenderse en sentido estricto) [82]. Una aclaración conceptual: Kandinsky utiliza el concepto "forma" en un sentido amplio y otro estricto. En el sentido amplio, el término comprende también el color, ya que «ninguna superficie ni ningún espacio pueden existir sin color» [83], o dicho de otra manera, el color está siempre ligado a la forma o incluso configura la forma; para Kandinsky el color pertenece a los «elementos de forma abstracta». Por el contrario, la forma en sentido estricto se refiere a punto, línea, plano y espacio, independientemente de su aspecto en cuanto a color [84].

Como pintor, Kandinsky se dedicó de manera intensiva a teorizar sobre el problema "color". Esta dedicación encontró su exposición sistemática en *Über das Geistige in der Kunst,* su primera gran obra teórica. Esta teoría del color, fuertemente influida por Goethe, experimentó en la Bauhaus determinadas modificaciones, que apenas se perciben en *Punkt und Linie zu Fläche,* ya que en esta su segunda obra teórica Kandinsky se dedica a un análisis de la forma (en sentido estricto) —ya postulado en *Über das Geistige,* pero no realizado—, sin tematizar de nuevo básicamente la teoría del color. Sólo constituyen innovaciones dentro de *Punkt und Linie zu Fläche* los estudios metódicos sobre las correspondencias entre formas y colores, sobre los cuales se hablará más adelante (cap. 5.4.8.3).

«Cuando el espíritu se asoma al exterior, aparece como color, como tono. Color y tono no son otra cosa que espíritu puro, exactamente lo mismo que encontramos en nosotros mismos cuando nos comprendemos bien» [85]. Esta cita de Steiner alude al horizonte ante el cual Kandinsky desarrolló su teoría del color en *Über das Geistige.* Su búsqueda de conocimiento no está orientada hacia una teoría instrumental y práctica del color que facilitase al práctico la mezcla de colores, sino que lo está hacia el estudio del color como medio que ejerce «una influencia directa sobre el alma» [86]. En este examen, cuyos resultados —como pone de relieve Kandinsky— descansan «sobre un sentimiento empírico-anímico y... no sobre una ciencia positiva» [87], se estudian en un principio los colores por separado, esto es, aisladamente, con sus efectos psíquicos [88]. Tanto por lo que respecta al deseo de conocimiento como al proceso metodológico, es evidente el paralelismo con la obra de Goethe *Farbenlehre. Didaktischer Teil* (Kap. 6: Sinnlich-sittliche Wirkung der Farbe) (Teoría del color. Parte didáctica. Cap. 6: Efecto sensorio-moral del color), y algunos críticos han reprochado a Kandinsky el que su teoría del color es solamente una paráfrasis de fragmentos de la teoría del color de Goethe [89]. En la breve exposición de la teoría del color de Kandinsky que viene a continuación figuran, junto al correspondiente capítulo de *Über das Geistige,* también pasajes pertenecientes a *Cours du Bauhaus,* en tanto contienen complementos, precisiones y, sobre todo, nuevos puntos de vista frente a los de aquella primera obra.

108. Par de contraste I: amarillo-azul; par de contraste II: blanco-negro, de: Kandinsky, *Über das Geistige in der Kunst,* 1912, después de pág. 60.



Mientras que Goethe se ocupa en primer lugar, con todo detalle, en su teoría del color, concebida mucho más ampliamente, del origen de los colores, y especialmente de los colores fundamentales amarillo, azul y púrpura (polaridad y gradación), antes de estudiar por separado los efectos del color y a continuación las «combinaciones armónicas, características y sin carácter» de los colores, Kandinsky se centra inmediatamente en una caracterización de los distintos efectos del color. Distingue básicamente «el calor y la frialdad» del tono de color y su «claridad u oscuridad», de tal manera que existen cuatro tonos fundamentales: [90]:

1. cálido - claro,
2. cálido - oscuro,
3. frío - claro,
4. frío - oscuro.

En general, Kandinsky define el calor o la frialdad de un color según se incline hacia *amarillo* o *azul* y designa este par de colores como «el primer gran contraste» (figura 108, arriba). El cálido (amarillo) se mueve hacia el espectador; es un movimiento hacia lo corpóreo, ya que el «amarillo es el típico color terrestre». El frío (azul) se aleja del espectador; es un movimiento hacia lo espiritual, ya que el «azul es un típico color celeste» [91]. Se percibe claramente la proximidad al ideario del Romanticismo y a la teoría del color de Goethe. Sin embargo, es novedosa con respecto a Goethe la apreciación de que el amarillo se caracteriza de manera adicional por un movimiento excéntrico (centrífugo) y el azul por un concéntrico (centrípeto). Sixten Ringbom pudo demostrar de forma convincente que en este aspecto Kandinsky estaba inspirado por el libro de Arthur Osborne Eaves, *Die Kräfte der Farben* (Las fuerzas de los colores, 1906), un escrito ocultista sobre cromoterapia, esto es, sobre la virtud curativa de los colores, en el cual el azul es descrito, entre otras cosas, como «centralizador» [92].

Kandinsky amplió en la Bauhaus la caracteriza-

ción del par de contraste amarillo y azul en la forma siguiente [93]:

Amarillo

1. excéntrico
2. avanza
3. hacia arriba; hacia los límites y más allá: tensión exterior

explosivo, agresivo, apremiante, fresco, loco

activo: ¿positivo, material, masculino?

Sentido del tacto: áspero, puntiagudo

Sentido del gusto: agrio

Sentido del olfato: penetrante (cebolla, vinagre, ácidos)

Sentido del oído: agudo, penetrante (canario)

música: la banda es amarilla; tono agudo

Azul

1. concéntrico
2. retrocede
3. hacia abajo; introvertido, sin llegar a los límites: tensión interna

evasivo, apartado, solitario (concha de caracol)

pasivo: ¿negativo, abstracto, femenino?

blando, sin resistencia

insípido (higos frescos)

aromático; violeta (rosa)

grave, ahogado (cuco)

el órgano es azul; tono profundo

En el estudio del «segundo gran contraste», esto es, el de claridad y oscuridad, Kandinsky fue a parar a los "incoloros" *blanco* y *negro* (figura 108, abajo). Localiza estos "incoloros" en la proximidad del amarillo o el azul, respectivamente (véase Goethe, §§ 765, 766, 778) y, al igual que estos dos, blanco y negro poseen también, según Kandinsky, «el mismo movimiento hacia el espectador o alejándose de él, pero no en forma dinámica, sino en forma estática-fija» [94]. En este contexto habla en sus manuscritos de la Bauhaus de un movimiento *in spe,* un movimiento en estado embrionario, y respecto a la «temperatura» designa al blanco como intrínsecamente cálido (proximidad al amarillo) y el negro como intrínsecamente frío (proximidad al azul). En el *Cours* caracteriza sinópticamente este contraste como sigue [95]:

Blanco

1. muro sin fin
2. todas las posibilidades
3. luz máxima: suma de todos los rayos
4. sonoridad máxima, inaudible
5. nacimiento
6. silencio

Negro

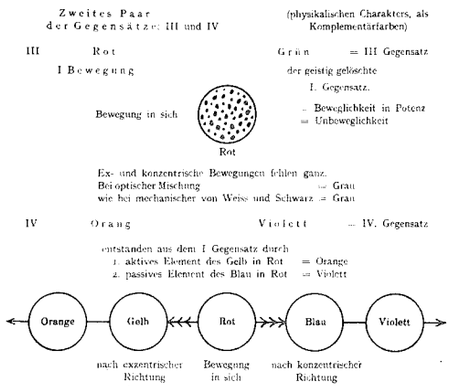
1. agujero sin fondo
2. sin salida
3. oscuridad absoluta: sin rayos
4. sonoridad mínima, inaudible
5. muerte
6. silencio

Mientras que, según Kandinsky, el silencio del blanco «no está muerto, sino lleno de posibilidades», el negro parece como

> una nada sin posibilidad alguna, como una nada muerta después de apagarse el sol, como un silencio eterno sin futuro ni esperanza... El negro... es externamente el color menos sonoro, por lo que sobre él cualquier otro color, incluso los de tono más bajo, suena más fuerte y preciso [96].

El *gris,* como mezcla de los dos "incoloros", es descrito como «poco sonoro e inmóvil». Ello aumenta cuanto más oscuro sea el gris, mientras que un gris claro contiene una sombra de esperanza [97]. Tanto en *Über das Geistige* como en los manuscritos de la Bauhaus se encuentra, refiriéndose a Delacroix, la alusión de que el gris podría resultar también de «la mezcla óptica de verde y rojo» [98]

El «tercer gran contraste» está marcado por *verde* y *rojo* (figura 109, arriba). En el «verde absoluto», entendido como «equilibrio ideal» entre los diametralmente opuestos amarillo y azul, se descubren tanto los movimientos horizontales como los verticales de estos dos colores de origen, de tal manera que el verde aparece como inmóvil o como síntesis de tranquilidad, pasividad e indolencia:



109. Par de contraste III: rojo-verde; par de contraste IV: naranja-violeta, de: Kandinsky, *Über das Geistige in der Kunst,* 1912, después de pág. 67.

> Por ello, el verde absoluto es en el reino del color lo que la llamada burguesía es en el reino humano: es un elemento inmóvil, contento consigo mismo, limitado en todas direcciones [99].

El rojo, complementario del verde, es, al igual que este último, exteriormente inmóvil, esto es, no revela ni un movimiento excéntrico o concéntrico ni de avance o retroceso. Internamente el rojo aparece como

> un color muy vivo, activo, inquieto... de una inmensa fuerza casi consciente. Es, en esta efervescencia y este calor, principalmente en sí mismo y muy poco hacia afuera, una madurez por decirlo así masculina [100].

Aquí no vamos a exponer los efectos de color del rojo «cálido» o «frío» (inclinación al amarillo o al azul) discrepante del «rojo ideal». Si al rojo cálido le añadimos amarillo y al rojo frío le añadimos azul, obtenemos «el cuarto gran contraste», a saber, el contraste *anaranjado* y *violeta* (figura 109, abajo). Para ambos colores rigen los mismos movimientos que para amarillo y azul, si bien en forma reducida.

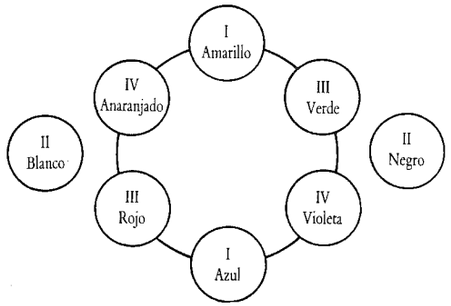
> [El anaranjado] se asemeja a un hombre convencido de sus propias fuerzas y por ello provoca una sensación especialmente sana.
> [El violeta, por el contrario, tiene en sí mismo] algo enfermizo, apagado (¡escorias de carbón!), algo triste. No en vano es considerado este color como apropiado para la vestimenta de mujeres mayores. Los chinos lo utilizan como color de luto [101].

La representación gráfica de los cuatro grandes contrastes efectuada en forma de círculo por Kandinsky resulta problemática (motivo Uroboro como símbolo de la infinitud y la eternidad). Problemática porque amarillo y azul (I), rojo y verde (III) y anaranjado y violeta (IV) se encuentran frente a frente en el círculo de tal manera que se produce una secuencia de colores falsa desde el punto de vista de la mezcla pigmentaria, amarillo-verde-violeta-azul-rojo-anaranjado, y, además, porque el contraste blanco y negro (II) queda fuera del círculo, de tal manera que si bien los contrastes son visibles, no así la relación interna de los colores —como sucede por ejemplo en la esfera de colores de Runge— [102] (figura 110).

Aquí hemos llegado al punto donde conviene llamar la atención brevemente sobre algunas *diferencias conceptuales* entre formulación de la teoría del color según *Über das Geistige* y la que aparece en los manuscritos de la Bauhaus:

1. La posición teórica de Kandinsky parece haber cambiado en la Bauhaus, por lo menos en cuanto a que el mismo que en *Über das Geistige* se basaba exclusivamente en los resultados de «sensaciones empírico-anímicas», sin tomar en consideración ni la física ni las «condiciones materiales de los pigmentos de color», en su enseñanza incluía con más frecuencia conocimientos de física y —lo que es más importante— tomaba como punto de partida los pigmentos de color, esto es, «la sustancia material de los colores» [103].

2. Una segunda diferencia importante consiste en que en la Bauhaus Kandinsky ya no coloca exclusivamente los pares de contraste de colores en el punto central de su enseñanza, sino que comparten ese lugar los tres colores primarios amarillo, azul y rojo, de rigor desde el siglo XVIII. Esto está en coincidencia, por ejemplo, con la



Los contrastes como anillo entre dos polos = la vida de los colores simples entre nacimiento y muerte.
(Los números romanos indican los pares de contrastes.)

110. Círculo de los colores de Kandinsky entre los polos blanco y negro, de: Kandinsky, *Über das Geistige in der Kunst,* 1912, después de pág. 72.

teoría del color de Itten inspirada por Hölzel, así como con el dogma de los colores primarios, tal como fue propagado por Mondrian (quien, al igual que Kandinsky, se basa en la teosofía), Theo van Doesburg y otros miembros de De Stijl. El hecho de que de una coincidencia de este tipo no haya que deducir de forma precipitada una dependencia viene demostrado por el programa de trabajo del INCHUK de 1920, en el cual Kandinsky —seguramente sin influencia de Itten, Mondrian o Van Doesburg— postulaba la investigación de la «tricomía elemental» amarillo-azul-rojo.

Kandinsky no contempla en la Bauhaus al *rojo* en contraste con el verde, sino en relación con el amarillo y el azul. Así, el rojo es el color que «llena el vacío entre amarillo y azul», que se encuentra en el centro entre amarillo y azul, y que se forma por la gradación del amarillo y del azul (véase Goethe § 699 y ss.) [104]. En los «grandes contrastes» que Kandinsky había estudiado en *Über das Geistige,* el par de colores verde-rojo sólo era complementario en sentido estricto, esto es, sólo estos dos colores se podían mezclar para resultar gris. Dado que el Kandinsky de la Bauhaus se apoya en los tres colores fundamentales y parte de las características materiales de los pigmentos, deja a un lado las inconsistencias inherentes a su teoría del color formulada en *Über das Geistigen.* Ahora trabaja con los colores secundarios (mezclas de dos colores primarios), anaranjado, verde y violeta, derivados de los colores primarios amarillo, rojo y azul, y con los colores terciarios (mezclas de dos colores secundarios) "citrin", "russet" y "olive". (Este concepto de color terciario y especialmente los nombres de los colores "citrin", "russet" y "olive", denotan la influencia de la teoría del color de Hölzel, y colegas en la Bauhaus Itten y Schlemmer). Los pares complementarios de color (emparejamientos de colores primarios y secundarios de cuya mezcla resulta el gris) son, por tanto: amarillo-violeta, rojo-verde, azul-anaranjado. En estos casos Kandinsky habla de «grandes contrastes». Al sustituir colores primarios por terciarios se obtienen los siguientes emparejamientos: "citrin"-violeta, "russet"-verde, "olive"-anaranjado. Estas confrontaciones de colores secundarios y terciarios producen entonces, según Kandinsky, en su forma matizada, un «pequeño contraste» [105].

3. Con estos breves apuntes sobre determinadas combinaciones de color y sus efectos de contraste se aborda un tercer punto en el cual se diferencian las versiones anterior y posterior de la teoría del color de Kandinsky.

Tanto Goethe como Runge trabajaron de forma más o menos intensiva sobre la problemática de una teoría de la armonía de los colores. Para ambos parece estar muy claro que existen combinaciones de colores que son armónicas, mientras que otras lo son menos. Así, Goethe diferenció combinaciones de color «armónicas», «características» y «sin carácter», y Runge distinguió «armónicas», «disarmónicas» y «monótonas». Con ello Goethe maneja exclusivamente relaciones diásticas y Runge, en el caso de las combinaciones «disarmónicas», también triádicas.

Aun cuando en *Über das Geistige,* Kandinsky estimaba conveniente, por razones metodológicas, aislar los colores y estudiarlos por separado, era consciente de que el color nunca aparece como sensación aislada, sino en un contexto con otras sensaciones. «La forma», según Kandinsky, «puede ser independiente, el color no» [106]. A pesar de este reconocimiento, en *Über das Geistige* se abstiene de jugar de manera sistemática con las relaciones de los colores entre sí y de preguntarse sobre sus posibilidades de armonía. En contraposición con Goethe o Runge, o incluso con Hölzel, él entendía que a una época de grandes antagonismos espirituales (parece pasar por alto el aspecto social) «al menos le sienta bien una armonización basada en colores desparejados» [107]. Por ello, reconoce la posibilidad de nuevas armonías en combinaciones de color que, debido a una estética regular tradicional, pasaban hasta entonces por disonantes:

> Así ocurre, por ejemplo, con la proximidad de rojo y azul, estos dos colores que no se encuentran en combinación física pero que precisamente por el gran contraste *espiritual* que se produce entre ambos hoy en día son considerados como una de las armonías más fuertes y más adecuadas [108].

Kandinsky se conforma en *Über das Geistige* con este ejemplo particular sobre sus reservas de base con respecto a una teoría de la armonía de los colores, esto es, no se toma el trabajo de analizar las relaciones de los colores entre sí desde el punto de vista de un nuevo concepto de armonía. Más de pasada se encuentra en *Über das Geistige* la mera indicación de que sobre blanco los colores actúan de manera borrosa, floja y sin fuerza, mientras que sobre negro la mayoría de los colores aparecen de manera precisa y fuerte [109], y junto a ello, que el rojo es considerado como "bonito" en el arte popular y, en los trajes regionales, como color complementario del verde [110].

Junto al análisis del respectivo «sonido intrínseco» de cada color sobre una base introspectiva-fenomenológica, aparece en la Bauhaus un estudio más detallado de las relaciones de los colores entre sí, como se desprende del *Cours* y de los trabajos realizados por los alumnos en la clase de Kandinsky. Así, Kandinsky hacía estudiar de manera sistemática cómo se modificaban los efectos del color según la superficie y el color del entorno [111]. Por lo que respecta a las tres dimensiones «claridad», «volumen» y «temperatura», del universo de posibilidades sacó algunas combinaciones de colores a modo de ejemplo con el fin de demostrar cómo una pequeña mancha de pintura (encima de la raya) situada sobre un plano coloreado (debajo de la raya) se modifica en su color de presentación por el correspondiente color del entorno [112].

amarillo azul	amarillo: más claro, más grande, más frío
amarillo negro	amarillo: más claro, más grande, más frío
blanco negro	blanco: más claro, más grande, más frío
azul amarillo	azul: más oscuro, más pequeño, más cálido
azul blanco	azul: más oscuro, más pequeño, más cálido
negro blanco	negro: más oscuro, más pequeño, más cálido

El objeto de estos estudios, que en principio apuntan al posterior análisis de Josef Albers *(Interacción del color),* era hacer consciente al estudiante de que el color no es un dato absoluto (como aparece con frecuencia en *Über das Geistige),* sino que es de naturaleza relativa y con un alto grado de dependencia del contexto.

Por lo que respecta a la actitud de Kandinsky en la Bauhaus frente al problema de la armonía de los colores sólo se pueden aventurar suposiciones. De todos modos se puede decir que en el *Cours* no se encuentra ningún tipo de apunte sobre una postura tan escéptica hacia la cuestión de la armonía como la que se encuentra en *Über das Geistige.* Por el contrario, Kandinsky hizo alusión en sus clases repetidas veces a la «teoría de la medición del color» de Ostwald y a su libro *Die Harmonie der Farben* (La armonía de los colores) [113]. Según Ostwald, «el axioma fundamental de la armonía de los colores» es el siguiente: «Sólo pueden aparecer de manera armónica o haciendo juego aquellos colores cuyas propiedades guarden unas determinadas y sencillas relaciones» [114]. La armonía para Ostwald se presentaba como ordenación *métrica* metódica de los colores, y por ello aparece como absolutamente plausible que el Kandinsky de la Bauhaus, en su búsqueda por el «bajo continuo» de la pintura, coincidiese con este concepto de la armonía —principalmente por su idea, ya expresada en *Über das Giestige* y reforzada en *Punk und Linie zu Fläuche,* de que «el futuro

de la teoría de la armonía de la pintura» se encuentra allí donde las relaciones de los elementos se dejan «expresar en forma matemática», una idea que culmina con la afirmación de que «como última expresión abstracta tenemos en cada arte al *número*» [115].

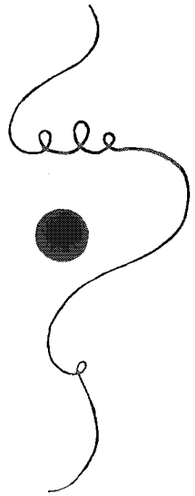
5.4.8.2 *Teoría de la forma*

La exposición de la «teoría de la forma» se efectúa aquí (al igual que las posteriores reflexiones sobre la «teoría del color y de la forma» y sobre «planos») siguiendo en lo esencial los correspondientes pasajes de *Punkt und Linie zu Fläche* de Kandinsky; sólo en caso de ser necesaria una ampliación se recurre a material del *Cours.*

La teoría de las formas de Kandinsky abarca el estudio de las unidades de imagen elementales, punto y línea, y de las tres formas básicas que surgen de estos elementos, a saber: círculo, triángulo y cuadrado.

El *punto* geométrico es, según Kandinsky, invisible, inmaterial. En el lenguaje significa silencio, es «el símbolo de la interrupción, el no ser..., y al mismo tiempo es un puente de un ser a otro...» [116].

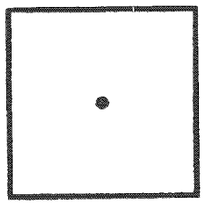
Desde el punto de vista pictórico, el punto es «el resultado del primer encuentro de la herramienta con la superficie material, con el plano». Este encuentro de la herramienta con el plano implica que el punto, invisible en las matemáticas e inmaterial, existente sólo como construcción ideológica, adquiere a través de su materialización plástica un determinado volumen y contorno, de tal forma que es diferenciable y delimitable de su entorno. A pesar de que, según Kandinsky, el punto puede ser definido como la forma elemental más pequeña, la característica «pequeñez» es relativa. Esta relatividad resulta de la proporción punto-plano y de la relación del punto con otros elementos pictóricos de la superficie (figura 111) [117]. Por lo que respecta a su contorno (su forma), el punto puede ser considerado como redondez ideal, como círculo. Pero en la realidad adquiere numerosas formas. No obstante, según Kandinsky, el punto es «la forma intrínsecamente más pequeña. Está ensimismado... Su tensión es concéntrica... El punto se agarra en el plano y se



111. Relatividad del punto, de: Kandinsky, *Punkt und Linie zu Fläche* (Bauhausbücher 9), 1926, pág. 23 (en los sucesivos pies de figuras este título aparecerá abreviado como *PL*).

mantiene para siempre». Dado que no tiene inclinación alguna a moverse, el momento del tiempo está totalmente excluido, de tal manera que tiene que pasar por ser la «forma temporal más pequeña» [118].

Según Kandinsky, la composición más sencilla se presenta entonces cuando un punto se encuentra en el centro de un plano cuadrado (figura 112). Aquí las tensiones entre punto y plano están

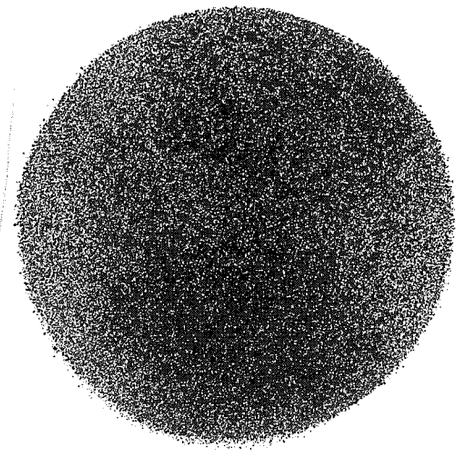


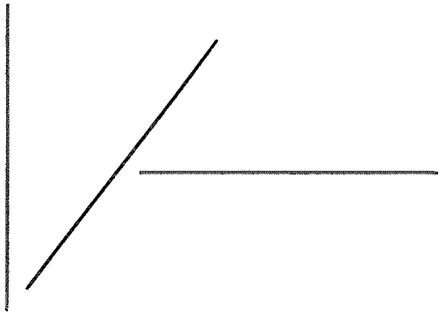
112. La composición primitiva: el punto en el centro de un cuadrado, de: *PL*, 1926, pág. 30.

absolutamente equilibradas, el dúo punto-plano asume el carácter de un unitono. Sólo en el caso de una disposición descentrada del punto sería posible un doble tono: tono absoluto del punto-tono de la superficie circundante. Y con una multiplicación cuantitativa del punto se crearían en primer lugar ritmos sencillos, después, en el caso de acumulación y concentración de puntos, se producirían facturas (figura 113) [119].

Indicativo del proceder analítico-elemental de Kandinsky, ya señalado más arriba y característico de la primera parte de *Punkt und Linie zu Fläche,* es su concepto de la *línea* como huella de movimiento del punto. Aun cuando la línea es vista como la más intensa oposición al punto, Kandinsky la considera un medio plástico derivado del punto, esto es, secundario [120]. Con ello, Kandinsky, bajo la obligación impuesta por él de clasificar los medios plásticos elementales según su grado de complejidad en un sistema jerárquico lógico sonoro, parece apartarse de la idea de que, como medio plástico filo- y ontogenético, lo primario no es el punto, sino la línea, lo cual se puede comprobar con la misma facilidad en el arte de los pueblos primitivos y en los dibujos

113. «Un punto grande compuesto por puntos pequeños (técnica de pulverizado)», de: *PL*, 1926, p. 46.





114. «Tipos básicos de rectas geométricas», de: *PL*, 1926, pág. 53.

infantiles (véase también el concepto de Klee sobre la línea en sus *Beiträgen zur bildnerischen Formlehre* (cap. 5.5.9).

La línea se forma, según Kandinsky, por la acción de fuerzas sobre el punto. Aquí se pueden distinguir dos posibilidades fundamentales: 1) la acción de una fuerza que lleva a lo *recto,* y 2) la acción de dos fuerzas por la cual se pueden formar *líneas quebradas* o *curvas.*

Los tres tipos básicos de las *rectas,* de los cuales todas las demás rectas constituyen sólo modificaciones, son la *horizontal,* la *vertical* y la *diagonal* (figura 114). La horizontal es, para Kandinsky, «una base fría, sustentadora», mientras que, en contraposición, la vertical es descrita como «caliente» y la diagonal como «fría-caliente» debido a la «confluencia uniforme» de ambas posibilidades [121]. La renuncia a una explicación o argumentación de las características imputadas a los tres tipos de líneas es típica del tono axiomático en que Kandinsky escribió su teoría de la creación.

(Por axioma no entendemos en este caso una afirmación cuya veracidad haya sido comprobada tantas veces por la práctica que puede ser considerada como absolutamente cierta, sino una afirmación sobre cuya veracidad no se conoce nada pero que es colocada en la cima de una teoría a elaborar, para comprobar qué conclusiones finales se deducen. Más abajo se hablará sobre las conclusiones a que llega Kandinsky en su teoría de la creación. Paul Overy opina que los axiomas de Kandinsky coinciden parcialmente con los

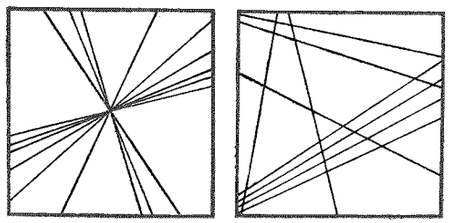
conocimientos de la psicología experimental. Remite a «las observaciones de Gibson de que la horizontal o línea fundamental es una de las constantes principales de la percepción visual» y opina que «contra la línea fundamental, las verticales aparecen generalmente como "figuras", como objetos o personas-cosas, con los cuales estamos en una relación más íntima y personal que con la "base"» [122].)

Kandinsky analizó con detalle en sus clases la relación entre horizontal y vertical, y precisamente recurriendo a numerosos ejemplos del nuevo mundo vegetal y animal [123], así como de la historia del arte. Refiriéndose a su época, los años veinte, define el principio arquitectónico de la "nueva arquitectura", en su limitación a una estructura horizontal-vertical, como algo «frío-caliente o caliente-frío... según la acentuación de lo horizontal o lo vertical» [124].

Después del tratamiento de los tres tipos básicos de rectas —la horizontal, la vertical y la diagonal—, Kandinsky estudia las restantes «líneas en forma de diagonal», que él denomina *rectas libres* o *sin equilibrio* (llamadas así porque «nunca pueden alcanzar un equilibrio entre calor y frío»). Distingue también entre las rectas libres centrales y acentrales: las primeras discurren por el centro del plano, las segundas no (figura 115). A diferencia de las horizontales, verticales y diagonales, las rectas libres, y especialmente las acentrales, presentan

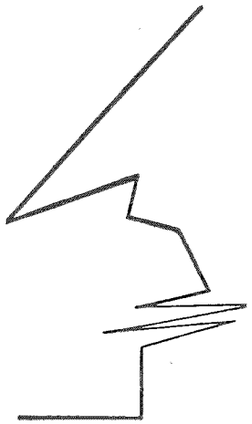
una relación más suelta con el plano: están menos fundidas con el plano y a veces parecen traspasarlo. Estas líneas están muy separadas del punto agarrado en la superficie, ya que han abandonado el elemento de la tranquilidad [125].

115. Izquierda: rectas libres centrales; derecha: rectas libres acentrales, de: *PL*, 1926. pág. 55.

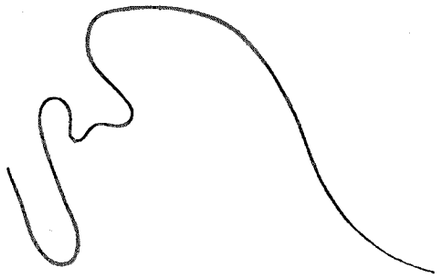


Después de las rectas, Kandinsky estudia aquellas líneas que se forman cuando dos fuerzas actúan sobre un punto. Si actúan una o varias veces *alternativamente,* entonces se forma la *quebrada* (llamada también línea angular, figura 116) y si actúan simultáneamente, el resultado será la *curvatura* (ante el influjo de múltiples fuerzas se denominan también ondulantes, figura 117). En ambos casos existe, a diferencia de las rectas, «un mayor contacto con el plano», de tal manera que estos tipos de líneas ya llevan «en sí algo a modo de plano» [126].

En correspondencia con la subdivisión de las rectas en tres tipos básicos (horizontal, vertical, diagonal), Kandinsky distingue tres *tipos básicos de quebradas* según sea la amplitud del ángulo, a saber: las que tienen ángulo agudo (45°), recto (90°) u obtuso (135°). Junto a ellos menciona —análogamente a las rectas libres— aquellas quebradas que no se dejan incluir en este esquema de ángulos y que debido a su medida angular son designadas como quebradas libres. Así como en la diagonal están equilibrados lo frío y lo caliente, quebrada rectangular será «fríacaliente» o «calientefría» (según su orientación), ya que estará compuesta por una horizontal (fría) y una vertical (caliente). (Una notable discrepancia se produce cuando Kandinsky, en *Punkt und Linie zu Fläche,* dice poco después que el ángulo recto es el «más objetivo» y «por tanto también el más frío»). La quebrada con ángulo agudo posee, según Kandinsky, la mayor tensión y «por ello es también (la) más cálida». En cambio, resulta reducida la tensión de la quebrada obtusángula, caracterizada como fría (parentesco con la horizontal fría-sin tensión). Kandinsky relaciona la quebrada obtusángula con el *círculo* como forma geométrica básica o, más exactamente, la designa como «precursora de la curva» y con ello del círculo; parece basarse en la idea de que un ángulo creciendo progresivamente de 0° a 135° dibuja un sector de círculo cuya forma y dimensión es suficiente para completarlo mentalmente en un círculo. Si bien esta relación puede aparecer como algo arbitraria y forzada, sin embargo es una deducción inmediata que sólo se necesita un pequeño paso para, mediante un complemento de la forma, conseguir un *cuadrado* a partir de un ángulo rectángulo y



116. Quebrada libre (línea angular), de: *PL*, 1926, pág. 72.



117. Curvatura libre (línea ondulante), de: *PL*, 1926, pág. 80.

un *triángulo* a partir de un ángulo acutángulo [127].

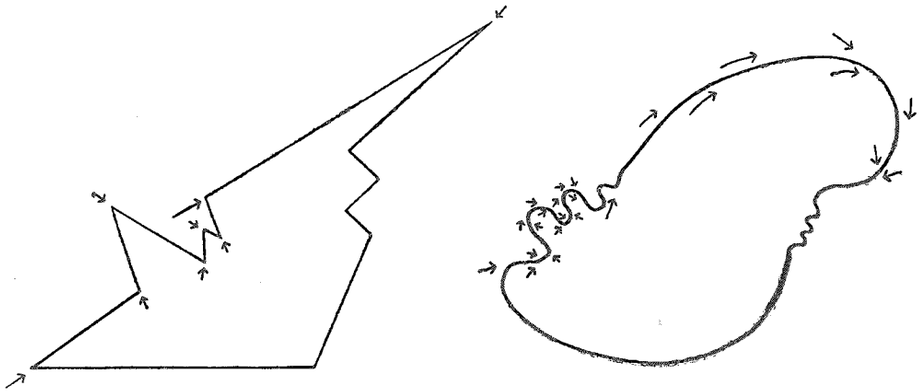
Otra posibilidad de la transición de la línea al círculo está representada por Kandinsky por la *curvatura sencilla.* Presenta la tendencia a cerrarse sobre sí misma o a volverse atrás en sí misma (aquí, Paul Overy ha llamado la atención sobre la coincidencia con la ley de creación de la armonía [128]), de tal manera que el círculo surge como plano más inestable y al mismo tiempo más estable. Junto a la curvatura sencilla analiza Kandinsky la *curvatura compleja,* que puede estar compuesta por partes geométricas de círculo, partes libres o partes libres geométricas [129].

Respecto a la cuestión suscitada más arriba sobre las relaciones entre Kandinsky y la psicología de la *gestalt,* es interesante ver cómo las quebradas y curvaturas (figura 118), diferenciadas por Kandinsky en sus tonos contrastantes, fueron tratadas en forma similar por la psicología de los años veinte y treinta: Así, son igualmente sorprendentes los paralelismos con las tablas de test a base de líneas divisorias en zig-zag o arqueadas de superficies claras y oscuras (figura 119) instituidas por Edgar Rubin (1921), un pionero en el campo de la investigación de las relaciones figura-base, como también sorprendentes son los paralelismos con las figuras que utilizó Köhler (1933) para el estudio de las correspondencias entre forma gráfica y lingüística y que se han hecho famosas bajo las expresiones «Maluma» y «Takete» (figura 120). Pese a similitudes de este tipo, no existen puntos de apoyo que hablen en favor de una dependencia directa de Kandinsky respecto a la psicología de la *gestalt,* o de una dependencia de Köhler o de otros psicólogos de la *gestalt* respecto a la teoría de la creación de Kandinsky [130].

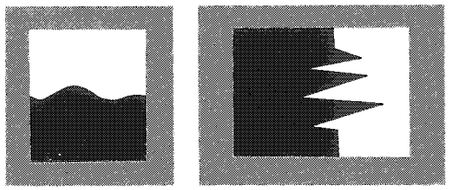
5.4.8.3 *Teoría de los colores y las formas*

En esta parte de su enseñanza en la Bauhaus, Kandinsky no trataba de someter los colores y las formas a un análisis aislado, sino más bien —con la perspectiva de una síntesis estética— de descubrir correspondencias entre colores y formas. La teoría de los colores y las formas presenta especial interés precisamente por las perspectivas de síntesis. A este respecto no es necesario referirse aquí nuevamente a las circunstancias ya discutidas bajo las cuales se forman los conceptos de síntesis de Kandinsky, de manera que se puede pasar sin más a la exposición de las relaciones formas-colores.

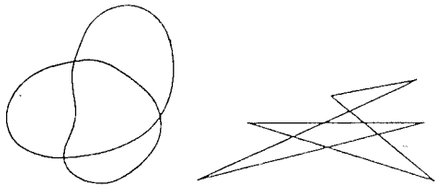
El concepto central de Kandinsky en la elabora-



118. Actuación de fuerzas sobre la angular y la curvatura, de: *PL,* 1926, pág. 78 y pág. 79.



119. Edgar Rubin: Figuras de test, de: *Visuell Wahrgenommene Figuren,* 1921, fig. 8 y 13.



120. Wolfgang Köhler: Maluma y Takete, de: *Psychologische Probleme,* 1933, fig. 19 y 20.

ción de estas relaciones es el de «temperatura». Como mínimo a partir de Goethe ha sido un tópico en la historia de la teoría de los colores la asociación de los colores con sensaciones de temperatura. Modernas son, sin embargo, las relaciones axiomáticas de Kandinsky entre determinadas temperaturas y determinados elementos de la forma. Una etapa significativa en la formulación de un «bajo continuo» de la pintura consiste en ordenar dentro de un sistema, lo más ajustado posible, las «temperaturas de las formas» y las «temperaturas de los colores» y desde aquí alcanzar por lo menos correspondencias formas-colores válidas inmanentes al sistema. Para ello parte Kandinsky de los tres tipos básicos de rectas (horizontal, vertical y diagonal) y de sus temperaturas características (frío, calor, fríocalor). Ya en *Über das Geistige* había calificado al negro como intrínsecamente frío (proximidad al azul) y al blanco como intrínsecamente cálido (proximidad al amarillo), de tal manera que en su «teoría de los colores y las formas» llega a la conclusión de que:

> Cuando examinamos las cualidades de color de las rectas básicas —en primer lugar la horizontal y la vertical— se impone por lógica una equiparación con el negro y el blanco [131].

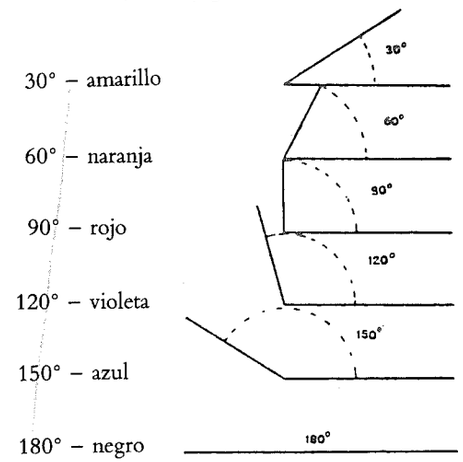
Al frío-calor de las diagonales le adjudica Kandinsky el rojo, que en su teoría del color había localizado entre azul (frío) y amarillo (cálido). A diferencia de las tres rectas básicas, que según Kandinsky se fijan fuertemente al plano, las rectas libres tienen tendencia a separarse al plano, lo cual es puesto en conexión con las propiedades de avance y retroceso del amarillo y el azul.

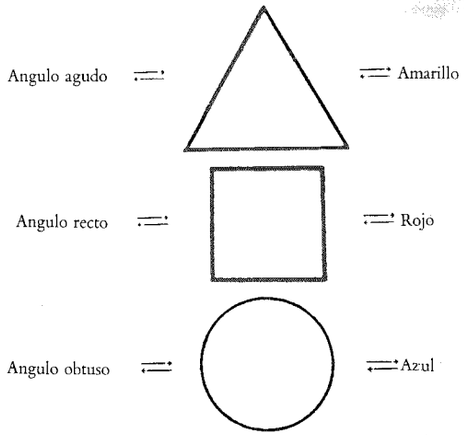
En el caso de las quebradas, Kandinsky efectúa correspondencias similares: la quebrada acutángula (cálida) está «interiormente coloreada de amarillo», la quebrada obtusángula de azul; y la quebrada rectángula (fríacaliente) es puesta en conexión con el rojo, «que supone un escalón intermedio entre amarillo y azul y lleva en sí las propiedades de frío-calor». De ello resulta la relación general siguiente:

> Cuanto más agudo sea el ángulo más se acercará al calor agudo (amarillo-R. W.), y, al revés, el calor disminuye progresivamente a medida que nos acercamos al ángulo recto rojo, inclinándose más y más hacia el frío, hasta formarse el ángulo obtuso (150°), un ángulo típicamente azul... [132].

Expresando esto en medidas angulares significa lo siguiente (figura 121; de: PL, 1926, pág. 67):

121. De: *PL,* 1926, pág. 67.





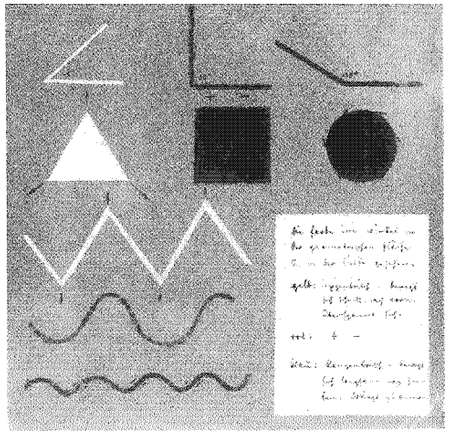
122. Correspondencia de los colores primarios con las formas primarias de superficie, de: *PL,* 1926, pág. 68.

Resulta, en consecuencia, una correspondencia entre las tres formas geométricas básicas, triángulo, cuadrado y círculo, y los tres colores fundamentales, amarillo, rojo y azul (figura 122).

La idea de tales correspondencias no aparece por primera vez en la época de la Bauhaus, sino que ya se dejaba ver en *Über das Geistige:*

> Esta inevitable relación entre color y forma nos lleva a observar los efectos que ejerce la forma sobre el color... En ello se observa fácilmente que algún color resulta acentuado en su valor por alguna forma y otro resulta apagado. En cualquier caso, los colores agudos acentúan más sus características en formas agudas (por ejemplo, amarillo en triángulo). Los que tienden a la profundidad son reforzados en este efecto por formas redondas (por ejemplo, azul en círculo). Naturalmente, por otra parte está claro que la no correspondencia entre forma y color no debe ser vista como algo "inarmónico", sino, al contrario, como una nueva posibilidad y por tanto también como armonía [133].

Aun cuando los cuadros de Kandinsky de los años veinte, que muestran con frecuencia las formas básicas de triángulo, cuadrado y círculo, documentan en sus relaciones forma-color esta «nueva posibilidad», el dogma triángulo-amarillo, cuadrado-rojo y círculo-azul parece haber sido indiscutible por lo menos en su *teoría* (figura 123).



123. Reinhold Rossig: Trabajo de estudio de la clase de Kandinsky: «El color visto en el ángulo, en la superficie geométrica y en la línea. Amarillo: excéntrico - se mueve de prisa hace delante. Se estira. Rojo: Azul: concéntrico - se mueve despacio hacia atrás. Se comprime», 1929, Centro científico-cultural de la Bauhaus, Dessau.

A este respecto observa Oskar Schlemmer en 1923 no sin cierto tono irónico:

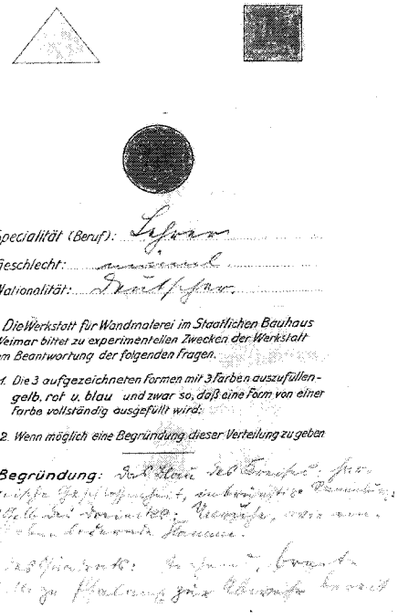
> La clase de Kandinsky: estricta investigación científica color-forma. Ejemplo: buscar para las tres formas (triángulo, cuadrado y círculo) los correspondientes colores elementales. Se decidió que era amarillo para triángulo, azul para círculo, y rojo para cuadrado; por decirlo así de una vez para siempre [134].

Y tres años después escribe:

> Sobre el triángulo amarillo hay unanimidad entre todos. No así sobre lo demás. En cualquier caso, inconscientemente dibujo siempre el círculo en rojo y el cuadrado en azul [135].

Para salir al paso a los escépticos con material empírico, Kandinsky realizó encuestas tanto entre los estudiantes como entre la población, encuestas que debían contribuir a la clarificación estadística de las relaciones entre formas básicas y colores fundamentales (figura 124). Hirschfeld-Mack informa que en ellas una abrumadora mayoría se decidió por el amarillo en el triángulo, el rojo en el cuadrado y el azul en el círculo [136]. Es evidente que este resultado se manifiesta muy atacable desde el punto de vista de la crítica a la metodología. Así, por ejemplo, debe considerarse como ingenuo el realizar dicha encuesta allí donde se enseña este dogma formas-colores, esto es, en la Bauhaus. Además, se demuestra un escaso conocimiento metodológico en el hecho de que el "abanico de preguntas" enumera las tres formas básicas en el orden triángulo, cuadrado y círculo, y después figura la instrucción de rellenar estas tres formas con los colores amarillo, rojo y azul. No hace falta ningún conocimiento especial de la teoría de la construcción del abanico de preguntas para reconocer que esta formulación y el orden de los tres colores sugieren precisamente el resultado correspondiente a la opinión de Kandinsky, de tal manera que apenas se puede evitar la impresión de que el fin de esta "objetividad" de las encuestas efectuadas consistía más en una ratificación de las "teorías" de Kandinsky que en una averiguación imparcial de la realidad. En los años 1916 a 1918 Itten había llegado a las mismas correspondencias colores-formas —véase capítulo 5.1.5—, de manera que los trabajos de taller efectuados en la fase de creación de la Bauhaus siguiendo este esquematismo, como puedan ser la "cuna de la Bauhaus" 1922 de Peter Keler (figura 125) o las creaciones murales de Herbert Bayer en la caja de la escalera secundaria del edificio de la Bauhaus de 1923 (figura 126) no debe atribuirse necesariamente a la influencia de Kandinsky.

124. Alfred Arndt: Cuestionario, ya contestado, para el estudio de las relaciones sinestésicas entre color y forma, 1923, lápices de colores y lápiz negro sobre impreso, 23 x 15 cm., Archivo de la Bauhaus asoc. reg./Museo para la Creación, Berlín.



Specialität (Beruf):
Geschlecht:
Nationalität:

Die Werkstatt für Wandmalerei im Staatlichen Bauhaus Weimar bittet zu experimentellen Zwecken der Werkstatt um Beantwortung der folgenden Fragen.

1. Die 3 aufgezeichneten Formen mit 3 Farben auszufüllen - gelb, rot u. blau und zwar so, daß eine Form von einer Farbe vollständig ausgefüllt wird.

2. Wenn möglich eine Begründung dieser Verteilung zu geben

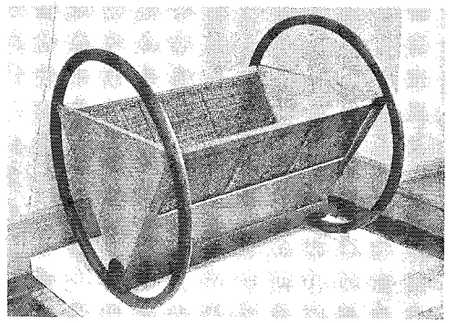
Begründung:

La capacidad de sugestión del sistema, de su carácter inequívoco y su generalidad se ve en los trabajos estudiantiles de la clase de Kandinsky, que no sólo muestran las coordinaciones fundamentales entre los colores primarios y las formas (véase la ilustración de la cubierta), sino también las concordancias entre colores secundarios y formas combinadas. Así, en un trabajo de estudios de Eugen Batz del semestre 1929-1930, se encuentran las siguientes correspondencias: naranja-pentágono, verde-semicírculo con medio hexágono, violeta-semicírculo con medio cuadrado. Otra solución aparece en un ejercicio de Petra Petitpierre, también del semestre 1929-1930: naranja-hexágono, verde-octógono, violeta-dodecágono [137].

Expresándolo en forma de tabla, las relaciones fundamentales entre temperaturas, colores y elementos de la forma se pueden exponer como sigue:

temperatura / color / forma	frío / negro	azul	templado / rojo	amarillo	cálido / blanco
recta	horizontal	recta libre	diagonal	recta libre	vertical
angular		obtusángulo	rectángulo	acutángulo	
forma básica		circunferencia	cuadrado	triángulo	

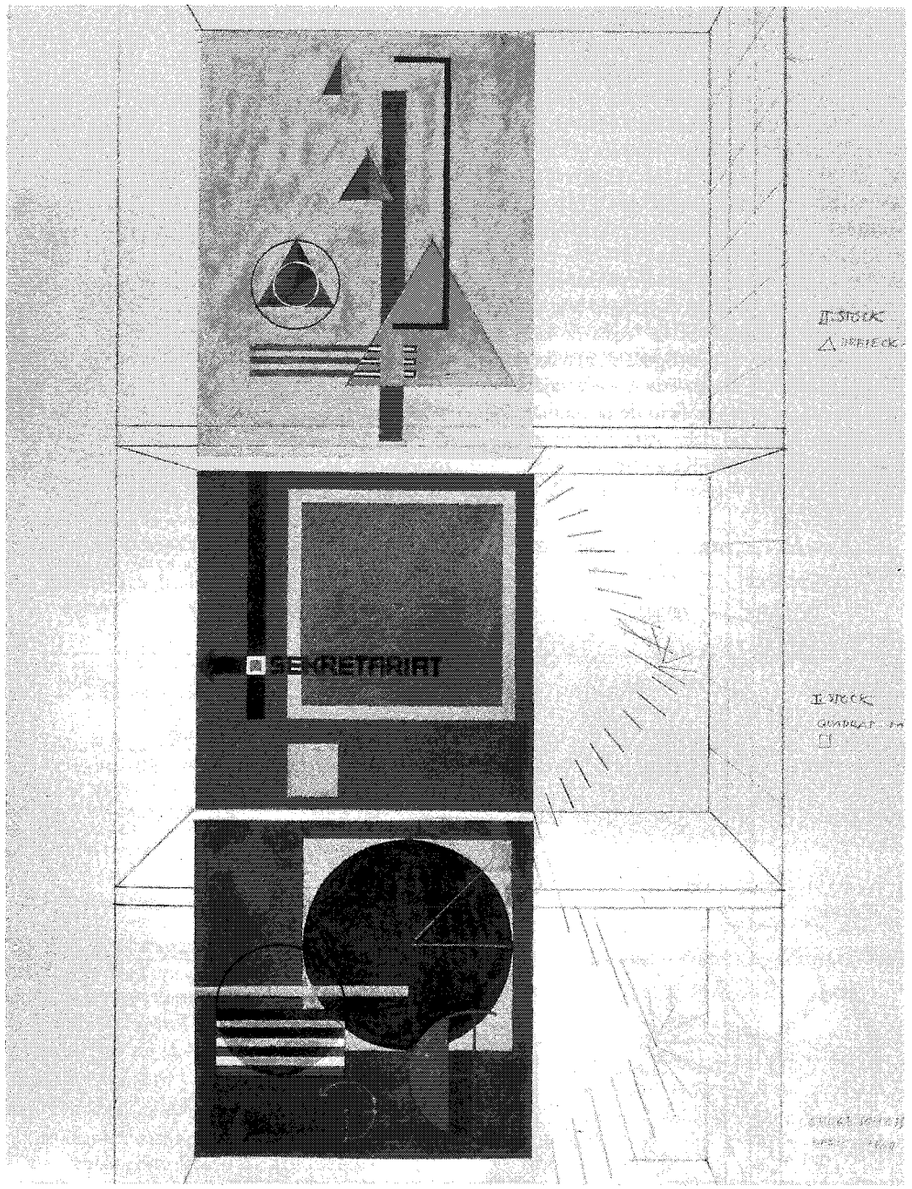
125. Peter Keler: *Cuna,* 1922, Colecciones de Arte de Weimar.



5.4.8.4 *El plano*

Después del estudio por separado de los elementos básicos punto y línea en la «teoría de las formas» —sus relaciones entre sí y con la superficie sólo se bosquejaron de forma accidental— Kandinsky trata, en la parte de su enseñanza (y de su libro *Punkt und Line zu Fläche)* denominada «Grundfläche» (plano), del soporte material de las

126. Herbert Bayer: Proyecto para la pared de la caja de la escalera secundaria en el edificio de la Bauhaus en Weimar, 1923. ▶



figuras, que él llamaba «Grundfläche» o "GF" de forma abreviada, estudiando este plano en lo que se refiere a sus tensiones internas y a sus *relaciones* con los medios plásticos elementales.

De entre la abundancia de planos posibles entresaca tres casos «esquemáticos»: el formato apaisado, que en consonacia con su carácter horizontal califica como formato «frío», el formato vertical, consecuentemente un formato «cálido», y el cuadrado, al que, debido a su relativo equilibrio entre frío y caliente, Kandinsky califica como «objetivo», tomándolo por ello como punto de partida de sus posteriores consideraciones.

Él divide el plano (cuadrado) en cuatro campos de fuerza: arriba, abajo, derecha e izquierda.

> "Arriba" suscita la idea de un mayor relajo, un sentimiento de ligereza, una liberación, y finalmente la libertad... La represión está reducida al mínimo.
>
> "Abajo" actúa de manera totalmente opuesta: concentración, pesadez, sujeción... La represión alcanza su punto máximo [138].

Overy constata que este «doble tono» de pesadez e ingravidez responde a una costumbre visual antiquísima; para ello se remite al siguiente pasaje de la obra clásica de Gibson *Die Wahrnehmung der visuellen Welt* (La percepción del mundo visual): «Al aire libre, la parte inferior del campo visual... siempre está ocupada por una proyección del terreno, la parte superior por una proyección del cielo. Entre la parte superior y la inferior discurre la línea del horizonte. Ésta, según mire el observador desde arriba o desde abajo, se encuentra más alta o más baja, pero siempre corta horizontalmente el campo visual. En un mundo semejante vivían nuestros antepasados, los hombres primitivos, y también la evolución de la percepción visual de sus antepasados tuvo lugar en este entorno. La tierra y el cielo eran, durante los millones de años en los cuales una especie animal desconocida evolucionó hacia nuestra especie humana, los estímulos visuales permanentes ante los que reaccionaban los ojos y el cerebro. En el entorno de interiores típico del hombre civilizado han aparecido techos y paredes en lugar del horizonte y el cielo, pero el suelo sigue siendo el equivalente del suelo de tierra» [139]. Con ello coincide Kandinsky cuando, como él dice «literariamente», asocia «arriba» con el cielo y «abajo» con la tierra [140].

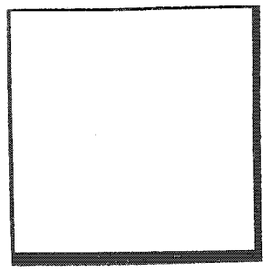
Según Kandinsky, las características del lado izquierdo de la superficie corresponden a «arriba» (ligero, relajado, libre), aunque en forma modificada, esto es, con un mayor grado de concentración; análogamente, el lado derecho está más próximo a «abajo» (pesado, concentrado, sujeto), si bien en un grado de concentración menor: «El movimiento hacia la "izquierda" —el ir hacia lo libre— es un movimiento a lo lejano... El movimiento hacia la "derecha" —el ir hacia lo sujeto— es un movimiento hacia casa» [141].

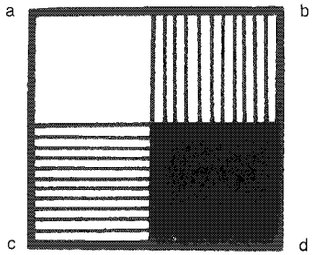
Esto que Kandinsky parafrasea aquí metafóricamente parece estar relacionado con el condicionamiento de la vista en culturas occidentales por el proceso de lectura de izquierda a derecha. Se explica por la misma razón que Kandinsky entienda el movimiento hacia la izquierda como un alejamiento del hombre de su entorno habitual, de una «atmósfera casi pétrea», y le atribuya algo «aventurado».

Respecto a la subdivisión del plano en cuatro campos de fuerza, Kandinsky constata, en los cuatro límites, resistencias que se diferencian claramente en cuanto a la eficacia (gráficamente representadas por contornos de diferente intensidad; figura 127).

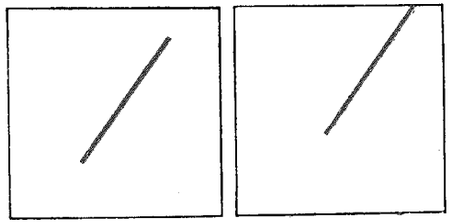
Después de dividir el plano en «cuatro partes primarias», Kandinsky llega al siguiente esquema

127. De: *PL*, 1926, pág. 116.





128. De: *PL,* 1926, pág. 121.



129. De: *PL,* 1926, pág. 131.

del «reparto de peso» en una superficie cuadrada (figura 128).

En él, las partes *a* y *d* se encuentran en «máxima oposición» entre sí. Su relación irá marcada por una diagonal «disarmónica», y la tensión resultante es designada por Kandinsky como «dramática». Las partes *b* y *c* se encuentran en «moderada oposición» entre sí, de tal manera que en esta relación diagonal «armónica» se habla de una «tensión lírica». En el marco de su «teoría del color y la forma», Kandinsky adjudicó a estas cuatro «partes primarias» las siguientes correspondencias en color [142]: *a* - amarillo, *d* - azul («oposición máxima»); *b* - rojo caliente, *c* - rojo frío («oposición moderada»).

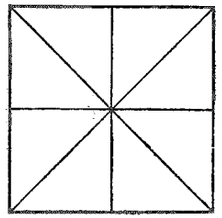
Kandinsky prosigue su estudio con una discusión de las relaciones entre forma y plano. Básicamente, las formas pueden ser dispuestas paralelamente a los dos bordes o paralelamente a las dos diagonales. En el primer caso se trata de un «paralelismo externo», ya que aquí los determinantes son los límites exteriores del plano; en el segundo caso resulta «un paralelismo interno, ya que las formas corren en la dirección de las tensiones internas del plano» [143].

Las afirmaciones de Kandinsky respecto al papel del *alejamiento* de la forma de los límites del plano dejan ver una cierta afinidad con la psicología de la *gestalt.* Kandinsky muestra que

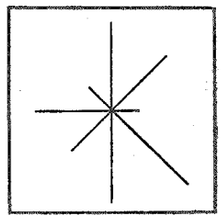
> con la proximidad al límite de la GF... una forma (gana) en tensión, hasta que esta tensión cesa repentinamente en el momento del contacto con el límite. Y: cuanto más apartada este una forma del límite de la GF, tanto más disminuirá la tensión de la forma con respecto al límite. O bien: las formas próximas al límite de la GF elevan el tono "dramático" de la construcción, mientras que las alejadas del límite, las más próximas al centro de la construcción, tienen un tono "lírico" [144] (figura 129).

Kandinsky puntualizó estas afirmaciones generales mediante una serie de demostraciones gráficas, que por medio de líneas centradas y descentradas ilustran esquemáticamente las posibilidades de composiciones «líricas» o «dramáticas» y que aquí reproducimos con los respectivos comentarios de *Punkt und Linie zu Fläche* [145]:

Lírica callada de las cuatro líneas elementales - expresión rígida (figura 130):

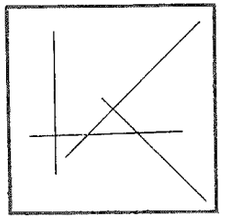


Dramatización de los mismo elementos - expresión palpitante compleja (figura 131):

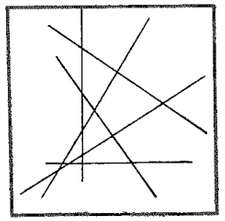


Empleo de la excéntrica:

Diagonal central. Horizontal-vertical acentral. Diagonal en máxima tensión. Tensiones equilibradas de horizontales y verticales (figura 132):



Todo acentral. Diagonal reforzada por su repetición. Limitación del tono dramático en el punto de contacto superior (figura 133):



130-133. De: *PL,* 1926, pág. 132.

Kandinsky no vacila en sentar en el *Cours* las siguientes «reglas absolutas» que él mismo califica también como «ley psicológica» de validez general (no sólo en el arte):

> Hay que olvidarse de llegar hasta los límites del plano, hay que conservar un cierto "vacío" que en sí mismo posee la máxima tensión... El arte, el arte industrial, la arquitectura - todos están sujetos a la misma ley [146].

Precisamente las investigaciones de Kandinsky sobre el plano coinciden, según opinión de Paul Overy, con "leyes" básicas de la psicología de la *gestalt,* como la ley de la proximidad, de la totalidad y de la exactitud. Así, por ejemplo, en la afirmación de Kandinsky de que una línea que se aproxima al borde del plano produce una tensión manifiesta, Overy ve una conexión con la "ley de la proximidad", que dice que dos o más unidades que se encuentran próximas serán vistas como un "todo", lo cual, según la "ley de la totalidad" trae como consecuencia la tendencia a ver una forma abierta como cerrada, esto es, a completarla en el curso del proceso de percepción [147].

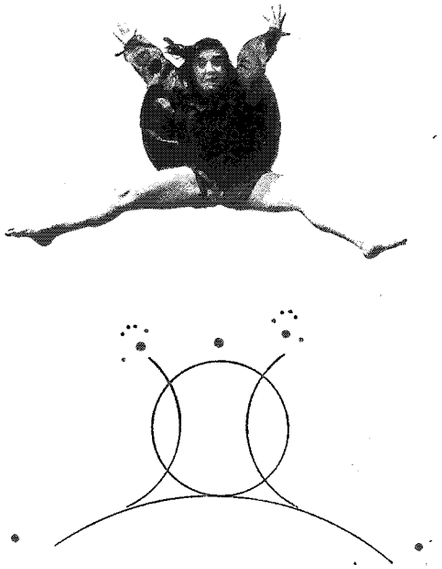
Sin poder profundizar más en este apartado sobre estas relaciones entre la teoría de la creación de Kandinsky y las leyes de la psicología de la *gestalt,* para finalizar la exposición de la enseñanza de Kandinsky en la Bauhaus hablaremos brevemente de su curso de «dibujo analítico».

5.4.9 Dibujo analítico

Kandinsky, que subrayó expresamente que el «dibujo analítico» se basa en los mismos principios y métodos que su teoría de los «elementos de la forma abstracta» [148], no concibió este curso de primer semestre como introducción al dibujo del natural o de objetos, sino como una propedéutica de la «visión exacta» y de la organización gráfica constructiva. El objetivo de esta enseñanza del dibujo no era por tanto la reproducción, lo más parecida posible al natural, de la apariencia externa del mundo material, sino el descubrimiento de

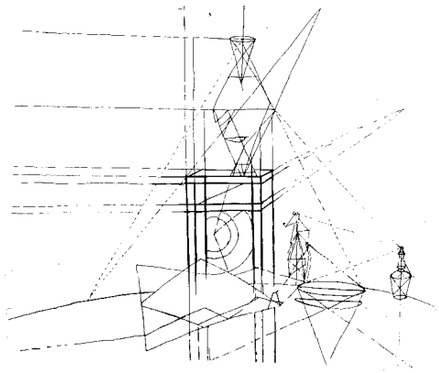
> las fuerzas=tensiones normales que se pueden descubrir en los objetos existentes, y la construcción normal de las mismas - educación para la clara observación y reproducción de las relaciones...[149].

Esta cita demuestra una vez más que a Kandinsky lo que interesa en el arte es una «visión interna», no una mimesis concretizadora estética de la realidad externa. (Con ello, no produce apenas asombro que en sus clases criticara con frecuencia las tendencias realistas del arte de los años veinte y especialmente criticara la pintura del "nuevo objetivismo"). Esta «visión interna» no excluye el que el «dibujo analítico» se atuviese a un tema, y precisamente al tema de la naturaleza muerta. Es sabido que la naturaleza muerta —ha-



134. Wassily Kandinsky: «Esquema gráfico de un salto de la bailarina Palucca», de: *PL,* 1926, pág. 36 s.

135. Maria Rasch: «Dibujo analítico de la naturaleza: análisis contructivo», 1922, de: *Staatliches Bauhaus Weimar,* 1923, pág. 57.



bitual desde comienzos del siglo XVI como género pictórico independiente— fue tomada con frecuencia como motivo de creaciones formales precisamente en el arte "moderno" desde el impresionismo con Cézanne hasta el cubismo; en un sentido similar, en la clase de dibujo de Kandinsky era un medio para el análisis formal. Esto es, en el «dibujo analítico» se pasaba por alto tanto la cualidad sensorial de los diferentes materiales que entran en la naturaleza muerta, y en cuya exposición estaba Itten tan interesado en el curso preliminar, como la posibilidad de utilizar la naturaleza muerta como vehículo de expresión de un determinado asunto (como en el caso, por ejemplo, de la naturaleza muerta Vanitas del siglo XVII). La naturaleza muerta no sólo es apropiada, a causa de su inmovilidad, como objeto de análisis formal, sino que también tiene la ventaja de poder ser dispuesta a voluntad, de tal manera que a través de su organización se ajusta a las intenciones creativas del artista.

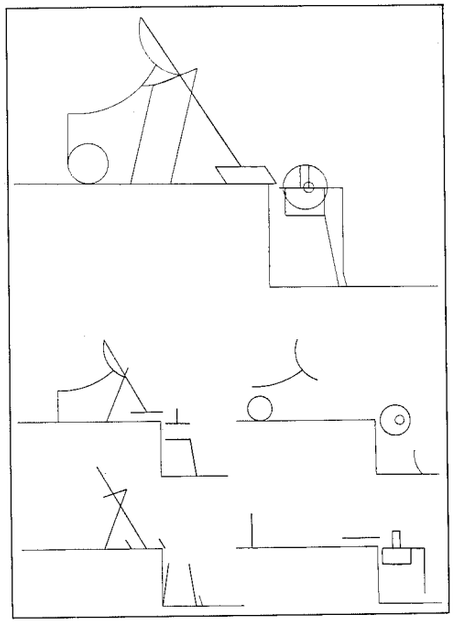
Así organizaban básicamente sus naturalezas muertas los estudiantes de la clase de dibujo de Kandinsky; conscientemente preferían aquellos elementos que se podían reducir bien a formas geométricas y que permitían la ilusión de una estricta tectónica pictórica. Kandinsky describe como sigue los distintos escalones del proceso analítico:

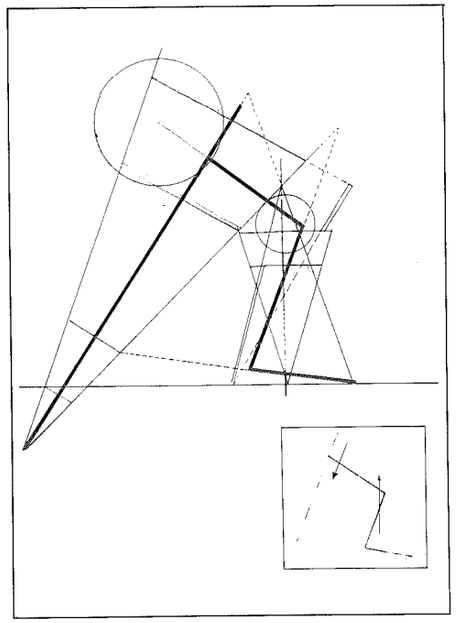
Los primeros *cometidos* del dibujo analítico son:

1. La subordinación del complejo general a una *forma* sencilla *grande,* que debe ser dibujada de manera exacta dentro de los límites fijados por el estudiante.
2. La *característica formal* de las distintas partes de la naturaleza muerta vistas de forma individual y en conexión con lo demás.
3. Exposición de la composición global en un *esquema* lo más conciso posible.

Paso progresivamente al *segundo escalón* de los cometidos, que expuestos brevemente consisten en lo siguiente:

1. Explicación de las *tensiones* descubiertas en la composición, que son presentadas por formas lineales,
2. Acentuación de las *tensiones principales* por líneas más anchas o posteriormente colores,
3. Insinuación de la red constructiva con punto de partida o foco (líneas de puntos)...





136. Trabajo de estudio de la clase de Kandinsky: Dibujo analítico. Arriba: tema general. Abajo: cuatro variantes diferentes de construcción alcanzadas por separación de distintas partes de la construcción. Variaciones como estímulo para cuatro tipos de construcción en tensión del tema general», de: *bauhaus* 2/3 (1928), pág. 9.

137. Kurt Kranz: Dibujo analítico. Construcción con caballete invertido, piedra de afilar y aro; abajo a la derecha: esquema sucinto de las tensiones principales, 1930.

Tercer escalón:

1. Los objetos son considerados exclusivamente como expansiones de energía y la composición se limita a *complejos de líneas,*
2. Diversidad de las posibilidades de composición: *construcción* clara y encubierta.
3. Ejercicios hacia la máxima simplificación posible del complejo general y de las tensiones individuales - *expresión concisa, exacta* [150].

5.4.10 Resumen y crítica

Gropius y Kandinsky estaban de acuerdo en dos puntos: en primer lugar, en que el *arte* «no es enseñable» (Gropius) o «no se puede aprender» (Kandinsky); y en segundo lugar, en que a pesar de todo no se puede renunciar, en una escuela superior de creación como era la Bauhaus, a asegurar por medio de un curso propedéutico aquellos conocimientos de los fundamentos de la creación que eran considerados por ambos como necesarios para una creación libre y aplicada. Por ende, tiene una importancia básica, dentro del sistema pedagógico de la Bauhaus, el "lenguaje elemental" formulado por Kandinsky, sobre todo debido a que su enseñanza era obligatoria para todos los estudiantes del primer semestre, y a veces también del segundo o del cuarto semestre. Precisamente por el hecho de que la teoría de la creación de Kandinsky no tomaba en consideración problemas del trabajo práctico de proyectos y permanecía sin especificar en cuanto al contenido —su "contenido" consistía en encontrar e interpretar

las «tensiones» inherentes a una forma o composición [151]—, fue aceptada durante años como propedéutica general en el sentido de facilitación de los conceptos más elementales sobre forma y color. Sólo bajo Hannes Meyer y Mies van der Rohe se puso en duda la relevancia de esta teoría de la creación, especialmente por el alumnado comunista [152].

Si localizamos la teoría de la creación de Kandinsky en el contexto global de la pedagogía de la Bauhaus, se podrá ver en ella la contribución de un irracional racional, de manera similar a como ocurre también con Klee, mientras que, por ejemplo, en Itten predominan los aspectos irracionales y en Moholy y Albers los racionales. A pesar de sus inclinaciones metafísico-trascendentales, Kandinsky logró un sistema pedagógico compuesto de manera lógico-deductiva y que aparece bajo el aspecto de estricta racionalidad cuyos axiomas básicos se sustraen a un acceso racional, del mismo modo que el objetivo expreso de Kandinsky, la formulación de un lenguaje creativo que responde al «principio de la necesidad interna», sienta sus bases en un estrato irracional. La fuerte acentuación del método analítico como principio didáctico fundamental, el postulado de una penetración racional de los medios creativos y su reducción a formas y colores fundamentales así como el postulado de un estudio «microscópico» de las tensiones internas dentro de una forma o un complejo de formas no excluye, según Kandinsky, la difusión de las cualidades espirituales y evocadoras de emociones de las formas y los colores. Es evidente que a la realización de este objetivo se oponían no obstante con frecuencia los «ejercicios puramente de cabeza», que forzosamente encerraban en sí mismos el peligro de congelamiento en un formalismo esquemático, en una aplicación puramente "externa", a modo de obligación, de reglas aprendidas. No puede existir duda alguna acerca de que, del condicionamiento de los estudiantes a un acceso cognitivo primario a la creación, de la tendencia a la cerebralización rigurosa, se seguía al menos el peligro de una falta de desarrollo de la capacidad *sensorial* de conocimiento, lo cual también se ve confirmado por la represión de la supremacía de un lenguaje creativo emocional en numerosos trabajos de estudiantes de la Bauhaus.

También parece problemática la insistencia de Kandinsky en las "leyes de la creación", que él califica como válidas para todas las culturas e invariables a través del tiempo, lo cual es el resultado de su búsqueda del «bajo continuo» de la pintura como un instrumento para la realización plástica de lo «artístico, puro y eterno». Puesto que Kandinsky —como también la psicología de la *gestalt*— postula "leyes" generales, vista y creación aparecen como categorías históricas y se presentan como independientes de contextos culturales, políticos, sociales, etcétera.

El carácter conservador de una ideología de este tipo es evidente; la persistencia de su influencia en todas partes hasta el presente inmediato constituye una de las grandes hipotecas de la educación estética contemporánea.

Al capítulo 5.4

1. Wassily Kandinsky, *Über das Geistige in der Kunst,* Berna, 1970[9], pág. 114 (primera edición, Munich, 1912) (en adelante, aparecerá abreviado como ÜG).
2. Eberhard Roters, *Maler am Bauhaus,* Berlín, 1965, pág. 123.
3. Op. cit.
4. Kandinsky, *Rückblick,* editado y prologado por Ludwig Grote, Baden-Baden, 1955, pág. 22 (primero como *Rückblicke,* Berlín, 1913; bajo este primer título fue editado nuevamente en Berna en 1977).
5. Op. cit., pág. 23.
6. Hans Kreitler/Shulamith Kreitler, *Psychologie der Kunst,* Stuttgart, 1980, pág. 78.
7. Heinz Werner, «Intermodale Qualitäten (Synästhesien)», en: *Handbuch der Psychologie,* t. 1, 1 vol; *Wahrnehmung und Bewusstsein,* ed. por Wolfgang Metzger, Göttingen, 1968, pág. 285.
8. Op. cit., pág. 278.
9. Kandinsky, *Rückblick,* op. cit., pág. 17.
10. Op. cit., pág. 20.
11. Véase: Kandinsky, «Und. Einiges über Synthetische Kunst», en: *i 10,* I/1 (1927), págs. 4 y ss.; Kandinsky, «Kunstpädagogik», en: *bauhaus* 2/3 (1928), pág. 8.
12. Kandinsky, «Und.», op. cit., pág. 6.
13. Kandinsky, «Kunstpädagogik», op. cit., pág. 8.

14. Kandinsky, «Und.», op. cit., pág. 7.
15. Op. cit., pág. 10.
16. Kandinsky, *Punkt und Linie zu Fläche,* Berna, 1969[6], pág. 19 (primera edición, Munich, 1926, Bauhausbücher 9) (en adelante aparecerá abreviado como PL).
17. PL, pág. 90.
18. Sixten Ringbom, *The Sounding Cosmos. A Study in the Spiritualism of Kandinsky and the Genesis of the Abstract Painting* (= Acta Academia Aboensis, Ser. A, t. 38/2), Abo, 1970.
19. Kandinsky, «Selbstcharakteristik», en: *Das Kunstblatt* 3 (1919), pág. 174, así como en otros muchos puntos.
20. Citado en: Ringbom, op. cit., pág. 116.
21. Kandinsky, «Über die Formfrage», en: Kandinsky/Franz Marc (eds), *Der Blaue Reiter,* nueva edición de Klaus Lankheit, Munich, 1965, pág. 145 (primera edición, Munich, 1912).
22. Citado en Ringbom, op. cit., págs. 117 y ss.
23. Op. cit., pág. 147.
24. Kandinsky, *Rückblick,* op. cit., pág. 36.
25. Annie Besant/C. W. Leadbeater, *Gedankenformen,* Leipzig, 1908.
26. Véase Ringbom, op. cit., cap. 2.
27. ÜG, págs. 64 y 69.
28. ÜG, pág. 80.
29. ÜG, pág. 81.
30. ÜG, pág. 82.
31. ÜG, pág. 82.
32. ÜG, pág. 42.
33. ÜG, pág. 85.
34. PL, pág. 11.
35. Ringbom, op. cit., págs. 65 y ss.
36. Will Grohmann, *Wassily Kandinsky, Leben und Werk,* Colonia, 1961[2], pág. 41.
37. Camilla Gray, *Das grosse Experiment. Die russische Kunst 1863-1922,* Colonia, 1974, pág. 213; véase también el programa de Kandinsky del INCHUK en: Hubertus Gassner/Eckhart Gillen, *Zwischen Revolutionskunst und Sozialistischem Realismus,* Colonia, 1979, documento 41, págs. 106-109; además; John E. Bowlt, «Vasilii Kandinsky: The Russian Connection», en: John E. Bowlt/Rose-Carol Washton-Long (eds.), *The Life of Vasilii Kandinsky in Russian Art. A Study of "On the Spiritual in Art",* Newtonville, Mass., 1980, págs. 1-41, especialmente págs. 29 y ss.
38. Gray, op. cit., págs. 213 y ss.
39. Walter Gropius (ed.) *Staatliches Bauhaus Weimar 1919-1923,* Weimar-Munich, 1923.
40. Kandinsky, «Farbkurs und Seminar», en: Gropius (ed.), *Staatliches Bauhaus,* op. cit., pág. 27.
41. Citado en: Nina Kandinsky: *Kandinsky unf ich,* Bergisch Gladbach, 1978, pág. 98.
42. Kandinsky, en: Gropius (ed.), *Staatliches Bauhaus,* op. cit., págs. 124-144.
43. Kandinsky, «Die Arbeit in der Wandmalerei des Staatlichen Bauhauses» (anexo al acta del Consejo de maestros de 4 de abril de 1924), citado en: Wingler, *Bauhaus,* op. cit., pág. 93.
44. Op. cit., pág. 94.
45. Op. cit., pág. 93.
46. Véase: Kandinsky, *Cours du Bauhaus,* París, 1978 (en adelante, aparecerá abreviado como CB).
47. En: Gropius (ed.), *Staatliches Bauhaus,* op. cit., pág. 26.
48. Op. cit., págs. 27-28.
49. En: *bauhaus* 1 (1926), pág. 4.
50. En: *bauhaus* 2/3 (1928), págs. 8-11.
51. En: Kandinsky, *Essays über Kunst und Künstler,* ed. por Max Bill, Stuttgart, 1955, págs. 99-107.
52. Max Bill, en: «Einführung zu PL», pág. 9.
53. Kröll, *Bauhaus,* op. cit., págs. 86 y ss.
54. En una carta al autor de fecha 14 de noviembre de 1980, Jean Leppien comunica lo siguiente sobre el comienzo de la edición: «...Yo he conservado en las hojas del manuscrito el orden en que estaban numeradas (presumiblemente por el propio Kandinsky). En el manuscrito no existe una continuidad temporal o temática, tanto más cuanto que Kandinsky sin duda nunca pensó en la publicación de sus apuntes de los cursos. No se efectuaron ni supresiones ni añadidos, y ante todo hemos huido de poner en un lenguaje más claro formulaciones o frases defectuosas o incompletas, lo cual habría supuesto una falsificación». Y Suzanne Leppien escribe en la obra de Nina Kandinsky *Kandinsky und ich* (op. cit., pág. 135): «Los manuscritos de los cursos, que recientemente he traducido al francés junto con mi marido, muestran que Kandinsky organizaba sus clases siguiendo determinados métodos y reglas. A lo largo de los años no se varió este esquematismo... Lo que Kandinsky anotó en estos cuadernos de apuntes, que abarcan de 1926 a 1931, está con frecuencia poco claro, con muchas abreviaturas y en modo alguno está llevado de forma tan correcta como por ejemplo su catálogo doméstico. Quien no haya asistido a las clases de Kandinsky, no conozca su letra y no hable muy bien el alemán, no está en situación de entender estos textos de sus clases. Yo no estoy muy segura de que la enseñanza de Kandinsky pueda servir hoy todavía a los hombres jóvenes. Nosotros en cualquier caso hemos crecido dentro de esta enseñanza».
55. Véase el horario de 1924, en: Wingler, *Bauhaus,* op. cit., pág. 91; el plan del semestre 1926-1927, op. cit., pág. 133; la enseñanza de Kandinsky de 1928, op. cit., pág. 151; CB, págs. 7 y ss.
56. Kandinsky, «Kunstpädagogik», en: *bauhaus* 2/3 (1928), pág. 10.
57. Op. cit., pág. 8.
58. Kandinsky: «Farbkurs und Seminar», en: Gropius (ed.), *Staatliches Bauhaus,* op. cit., pág. 27.
59. Kandinsky, «Die Grundelemente der Form», op. cit., pág. 26.
60. Kandinsky, «Kunstpädagogik», op. cit., pág. 8.
61. Kandinsky, «Der Wert des theoretischen Unterrichts in der Malerei», en: *bauhaus* 1 (1926), pág. 4.
62. Op. cit.
63. PL, pág. 100.
64. A este respecto, numerosas referencias en: CB, págs. 35, 40 y otras.

65. Kandinsky, «Kunstpädagogik», op. cit., pág. 10.
66. Paul Klee, «Exacte Versuche im Bereich der Kunst», en: *bauhaus* 2/3 (1928), pág. 17.
67. Carl-Friedrich Graumann, «Phänomenologie und deskriptive Psychologie des Denkens», en: *Handbuch der Psychologie,* t. 1, vol. 2: *Lernen und Denken,* ed. por Rudolf Bergius, Gotinga, 1964, pág. 510.
68. Op. cit.
69. Kandinsky, *Rückblick,* op. cit., pág. 21.
70. Kandinsky, en: Paul Plaut, *Die Psychologie der produktiven Persönlichkeit,* Stuttgart, 1929, pág. 308.
71. Op. cit., pág. 307.
72. Op. cit., pág. 308.
73. PL, pág. 17.
74. Kandinsky, *Rückblick,* op. cit., pág. 21.
75. ÜG, pág. 142.
76. Véase Stephan von Wiese, «Zwei Standpunkte: Kasimir Malewitsch und das Bauhaus», en: *Kasimir Malewitsch, Die gegenstandslose Welt* (Neue Bauhausbücher), Maguncia-Berlín, 1980, págs. XI y XVIII (nota 18).
77. Paul Overy, *Kandinsky. Die Sprache des Auges,* Colonia, 1970, pág. 49. Según un informe oral de Kurt Kranz, el 19 de enero de 1981 (Kranz fue estudiante en la Bauhaus de 1930 a 1933), Kandinsky se refería en sus clases repetidas veces y con sus nombres a los principales representantes de la escuela de la psicología de la Gestalt; no obstante, siempre hacía hincapié en que para él los resultados de la psicología de la Gestalt habían sido solamente la confirmación de conocimientos suyos propios adquiridos con anterioridad.
78. Véase Wingler, *Bauhaus,* op. cit., págs. 166 y ss.
79. Wolfgang Köhler, citado en: Overy, op. cit., pág. 143.
80. Véase Kandinsky, en: Wingler, *Bauhaus,* op. cit., pág. 151.
81. Posiblemente, este escrito conservado sólo en parte sea una carta de un alumno de la Bauhaus; se desconoce el remitente, el destinatario y la fecha (archivo de la Bauhaus en Berlín).
82. CB, pág. 45.
83. Kandinsky, «Die Grundelemente der Form», op. cit., pág. 26.
84. Op. cit.
85. Rudolf Steiner, citado en Ringbom, op. cit., pág. 68.
86. ÜG, pág. 64.
87. ÜG, pág. 88.
88. ÜG, pág. 87.
89. Véase Overy, op. cit., pág. 101.
90. ÜG, pág. 87; CB, pág. 52.
91. ÜG, págs. 87, 91 y ss.
92. Ringbom, op. cit., pág. 86 y figs. 23 y 24; en ÜG, pág. 64, Kandinsky se refiere a la cromoterapia.
93. CB, págs. 52 y ss (abreviado). Esta cita, al igual que las siguientes to.nadas de CB, fueron traducidas nuevamente del francés al alemán; dado que no se pueden excluir errores de traducción en la versión francesa de este difícil texto alemán, se debe contar con ciertas imprecisiones.
94. ÜG, pág. 88.
95. CB, págs. 58 y s.
96. ÜG, págs. 96 y ss.
97. ÜG, págs. 98 y ss.
98. ÜG, pág. 99; CB, pág. 112.
99. ÜG, pág. 94.
100. ÜG, pág. 99.
101. ÜG, págs. 102 y s.
102. ÜG, págs. 103 y ss.
103. CB, pág. 46; frecuencias de los colores del espectro en CB, págs. 47, 70 y ss.
104. CB, págs. 55 y 65.
105. CB, pág. 117; sobre la teoría del color de Hölzel, véase, entre otros: Walter Hess, «Zu Hölzels Lehre», en: *Der Pelikan* 65 (1963), págs. 18-34.
106. ÜG, pág. 66.
107. ÜG, pág. 108.
108. ÜG, pág. 109.
109. ÜG, pág. 98.
110. ÜG, pág. 100.
111. CB, págs. 56 y 115.
112. CB, pág. 68.
113. CB, por ejemplo, págs. 23, 76, 84 y 221. A diferencia de Kandinsky, Itten ha rechazado de manera enérgica la teoría de la armonía de los colores de Ostwald.
114. Wilhelm Ostwald, *Die Harmonie der Farben,* Leipzig, 1921[2,3], pág. 1. En su *Farbenfibel,* Leipzig, 1922[7], pág. 43, escribe Ostwald: «Tienen un efecto apacible aquellos colores que cuentan con una relación regular. Si falta uno de ellos, el efecto es desagradable o indiferente. Los grupos de colores que actúan de forma agradable se denominan como armónicos; por ello, podemos establecer la siguiente ley: armonía = orden». Es interesante el hecho de que Max Bill en su epílogo a su nueva edición de la obra de Kandinsky *Punkt und Linie zu Fläche* alude de manera expresa a la obra de Ostwald *Die Harmonie der Farben* (pág. 210).
115. ÜG, pág. 130. En PL, pág. 100, se encuentran las siguientes observaciones: «A fin de cuentas, toda fuerza encuentra su expresión en el número, lo que es expresión numérica. En el arte esto permanece más como una afirmación teórica, que no obstante no se debe perder de vista: hoy en día nos faltan posibilidades de medición, pero algún día, tarde o temprano, pueden ser encontradas más allá de lo utópico. Desde este momento toda composición podrá tener su expresión numérica... Sólo tras el descubrimiento de la expresión numérica se podrá poner en práctica totalmente una teoría de la composición en cuyos comienzos nos encontramos hoy en día». Lo que aquí se percibe es la aparición de lo que posteriormente se ha conocido como "estética numérica". (Véase también, sobre sus antecedentes, el trabajo del alumno de la Bauhaus Max Bill, *Die mathematische Denkweise in der Kunst unserer Zeit,* Zurich, 1949).
116. PL, pág. 21.
117. PL, págs. 25 y s.
118. PL, págs. 30 y s., 34.
119. PL, págs. 34 y ss., 52.

120. PL, pág. 57.
121. PL, págs. 59 y s.
122. Overy, op. cit., pág. 163.
123. PL, pág. 115 y ss. En CB, pág. 138, Kandinsky relaciona la línea vertical con el «principio vegetal» (crecimiento hacia arriba), y la línea horizontal con el «principio animal» (movimiento a lo ancho).
124. PL, pág. 110.
125. PL, pág. 64.
126. PL, pág. 72.
127. Respecto a este párrafo, véase: PL, págs. 72-76.
128. Overy, op. cit., pág. 163.
129. PL, pág. 92.
130. Véase Ringbom, op. cit., págs. 188 y s.; véase también nota 77.
131. PL, pág. 64.
132. PL, págs. 76 y s.
133. ÜG, págs. 68 y s.
134. Oskar Schlemmer, *Briefe und Tagebücher,* Stuttgart, 1977, pág. 70 (carta a Otto Meyer de fecha 21 de octubre de 1923).
135. Schlemmer, op. cit., pág. 86 (carta a Otto Meyer de fecha 3 de enero de 1926).
136. Citado en Overy, op. cit., pág. 164.
137. Eugen Batz; Archivo de la Bauhaus en Berlín n.º 754 b; Petra Petitpierre: Archivo de la Bauhaus en Berlín n.º 3576/4.
138. PL, pág. 131.
139. James J. Gibson, *Die Wahrnehmung der visuellen Welt,* Weinheim-Basilea, 1973, pág. 98.
140. PL, pág. 138.
141. PL, págs. 137 y s.
142. CB, pág. 80.
143. PL, págs. 148 y s.
144. PL, pág. 156. Kandinsky observa que el «arrimar al límite superior» deja ver una línea más larga que en el caso de una separación determinada de esta línea con respecto al margen del cuadro. Esta observación recuerda la llamada ilusión de Müller-Lyer y otras llamadas "ilusiones geométrico-ópticas".
145. PL, págs. 157 y s.
146. CB, pág. 212.
147. Overy, op. cit., págs. 142 y s.
148. Véase: Kandinsky, «Analytisches Zeichnen», en: *bauhaus* 2/3 (1928), pág. 11; CB, pág. 223.
149. Kandinsky, «Analytisches Zeichnen», op. cit., pág. 11.
150. Op. cit., pág. 11.
151. CB, pág. 213.
152. En un panfleto hectografiado editado por los estudiantes comunistas en julio de 1930 dice, entre otras cosas: «¿Cuál es el contenido y el objeto del dibujo analítico? Naturaleza muerta, esquema limitado, red constructiva y como objetivo final - "la libre composición en el espacio de tensiones formales de energía". Esta enseñanza debe llevar a la creación abstracta individual, lo cual manifiesta la diversa exposición puramente individual de la misma naturaleza muerta.

Este tipo de dibujo es totalmente inadecuado para los trabajos en los talleres ya que no permite una consideración objetiva». A continuación solicitan la supresión del curso preliminar, su transformación en un primer semestre en el taller y la participación optativa en las clases de Albers y Kandinsky (véase: Wingler, *Bauhaus,* op. cit., pág. 177).

Nota a la edición española: Clark V. Poling ofrece un estudio muy minucioso de la enseñanza de Kandinsky en la Bauhaus en su libro 'Kandinsky-Unterricht am Bauhaus', Weingarten, 1982. El análisis de Poling se basa en los trabajos de alumnos de las clases de Kandinsky localizados en el archivo de la Bauhaus en Berlín, trabajos a los que en su día, lamentablemente, no tuve acceso.

5.5 Paul Klee (1879-1940)

5.5.1 Llamamiento a la Bauhaus

«Estimado Paul Klee. Unánimemente le invitamos a que venga a Weimar como profesor de la Bauhaus» [1]. Klee recibió este telegrama firmado por Gropius, Feininger, Marcks, Muche, Itten y los que posteriormente serían "profesores de la secesión", Engelmann y Klemm, en el otoño de 1920. En la primavera de 1921 Klee inició su actividad docente en la Bauhaus; diez años más tarde abandonó este instituto para hacerse cargo de una clase de pintura en la Düsseldorfer Kunstakademie (Academia de Arte de Düsseldorf).

En la actualidad no se conocen todavía bien los motivos de este llamamiento de Klee a la Bauhaus [2]. En aquel momento Klee no era ya un desconocido. En 1920 habían aparecido las primeras monografías sobre el artista; Klee había colaborado en la obra de Kasimir Edschmid *Schöpferische Konfession* (Confesión creativa), publicada en 1920, con un texto sumamente interesante sobre su concepto de la existencia y del arte; además, en 1920 Klee presentó 362 de sus obras en una exposición de la galería Goltz de Munich, y en ese mismo año se publicaron dos libros que contenían ilustraciones realizadas por él. Todo esto deja ver el éxito artístico que Paul Klee comenzó a adquirir a los 44 años de edad, pero no explica en modo alguno cómo es que fue llamado a la Bauhaus, que tiene unos objetivos pragmáticos, un artista cuya obra parecía quedar al margen de las discusiones del momento en torno a las posibilidades de una síntesis artística y social y mostraba tendencias hacia la evasión del mundo y el alejamiento de la realidad.

Oskar Schlemmer, que como representante de los estudiantes en la Academia de Stuttgart en 1919 había apoyado inútilmente el nombramiento de Klee como sucesor de Hölzel [3] y que a comienzos de 1921 inició su trabajo en la Bauhaus al mismo tiempo que Klee, describió del siguiente modo la excitación provocada por la aparente discrepancia entre el concepto que Klee tenía del arte y el programa de la Bauhaus: «El llamamiento de Klee parece haber dado lugar a muchos comentarios, como ejemplo de *l'art pour l'art* al margen de cualquier otro objetivo... y me parece poco perspicaz» [4].

Si no se considera que en la fase de fundación de la Bauhaus la estrategia de Gropius (sin duda alguna fuertemente influenciada por Itten) consistía en invitar al Instituto a *artistas* de gran reputación considerados como progresistas y en utilizar sus impulsos innovadores también en los ámbitos "aplicados", sin temer una vuelta a las posturas de anteriores academias de arquitectura, escuelas de bellas artes y escuelas de artes y oficios (lo que podría explicar al menos la invitación hecha a Klee de acudir a la Bauhaus), entonces parece que en un principio existió entre Gropius y Klee, en el plano programático, una coincidencia como apenas se había dado nunca con anteriordad. En 1976 Jürgen Glaesemer hizo mención a un texto en el que Klee reconoce de un modo sorprendentemente decidido la función política y social del arte. Se trata de la visión de un nuevo tipo de escuela de arte que él mismo en 1919, tras el fracaso de la república soviética de Munich, confió en una carta a su amigo el pintor Alfred Kubin y que muestra notables afinidades con el programa del *Consejo de trabajadores para el arte* y con el manifiesto de la Bauhaus, de Gropius:

> A pesar de que esta república parecía muy poco duradera desde un principio, sin embargo constituyó una oportunidad para examinar la existencia: posibilidades subjetivas en una república de este tipo. No ha carecido de resultados positivos. El arte crítico, individualizado, no es apropiado para el disfrute de la colectividad; es un lujo capitalista. Pero nosotros somos algo más que meras curiosidades para snobs ricos. Y todo lo que en nosotros tiende de algún modo a conseguir un valor eterno habría sido impulsado en la república comunista. La fructífera influencia de nuestro ejemplo se habría canalizado de otro modo sobre una base más amplia. No instruiríamos en una estación experimental ideal a nuevos creadores (que no serían tales, sino sólo máscaras de autores (como los estudiantes imitan a sus maestros, igual que los hijos a sus padres)), sino que habríamos podido transmitir al pueblo los resultados de nuestra actividad creadora. Este nuevo arte podría penetrar en la artesanía y producir abundantes resultados. Pues ya no existirían más academias, sino escuelas de arte para los artesanos.
>
> Así, la república comunista nos ha hecho comprender algo. Ya no se puede pensar en una realización práctica. Todavía no estamos maduros para ello, ni siquiera poco después de la concentración ideal.
>
> Amigo Kubin: quizás ya no le interese todo esto, pero yo le he dedicado de cuando en cuando mucho tiempo. Mi colección de la secesión le habría demostrado que por eso no me aparté de nada esencial [5].

Sin poder descubrir totalmente el trasfondo espiritual de este texto, Franciscono no excluye la posibilidad de que Klee podía haber conocido ya el manifiesto de la Bauhaus, que se había imprimido un mes antes en forma de folleto [6]. Sea como fuere, Klee —al igual que otros muchos artistas e intelectuales— parecía haber sido atraído por el movimiento espiritual de la revolución de noviembre y de la república soviética, de modo que ésta, a pesar de ser efímera, debió desempeñar un cierto papel en la actitud de Klee ante su invitación a acudir a la Bauhaus, lo que todavía no pasa de ser una mera especulación, al igual que no se sabe con certeza si Gropius tenía realmente conocimiento de esta actitud de Klee.

En cualquier caso, hay que considerar como una torpe maniobra el intento de Günter Dünkel de, a partir de esta manifestación singular y en modo alguna generalizable, tachar a Klee de artista político, «antifascista» y de considerar como un «cuento» la idea de Klee como la de un «artista apolítico, solitario, esotérico» [7]. Prescindiendo de la conocida conferencia pronunciada por Klee en Jena en 1924, en la que lamenta que al arte le faltaba el pueblo como base fundamental y, con la mirada puesta en la Bauhaus, reclamaba la búsqueda del pueblo [8], no existen indicios que apoyen de un modo convincente la tesis de Dünkel. Por el contrario, el resto de las fuentes escritas a las que se puede acceder dejan bien clara la independencia de Klee, independencia respecto de los acontecimientos de la Bauhaus con sus conflictos internos permanentes y sus continuas luchas defensivas frente a los acosos exteriores [9], independencia también respecto de los acontecimientos sociales y políticos de su época.

Para poder explicar este punto —con vistas, también, a entender a Klee como profesor en la Bauhaus— parece conveniente presentar en primer lugar las ideas de Klee sobre la función y el papel del arte y el artista.

5.5.2 El papel del artista - la función del arte

Existen suficientes comentarios de Paul Klee que en su contenido se apartan básicamente de la citada carta dirigida a Kubin. En ellos se describe al arte como un instrumento que permite hacer visible una realidad terrestre diferente a la que se percibe cotidianamente y —de forma análoga— se considera que la posición del artista está fuera del contexto de la vida real. En 1916, en plena guerra, Klee describía del siguiente modo en su diario su propia postura en contraposición a la de su amigo Franz Marc:

> Cuando digo quién es Franz Marc tengo que reconocer al mismo tiempo quién soy yo... Él es más humano, ama más calurosamente, más francamente. Se inclina humanamente hacia los animales... En Marc, la idea de la tierra se antepone a la del mundo... Yo sólo busco en Dios un sitio para mí... Marc era todavía una especie, no una criatura neutral... El arte es como la creación y es válido el primero y el último día. Pero mi arte carece de la condición apasionada de la naturaleza humana. Yo no siento un amor terrestre hacia los animales y todos los seres. No me inclino hacia ellos ni los elevo hasta mí. Antes me disuelvo en el todo y me encuentro entonces en una relación fraternal con el prójimo, con todo

lo terrestre que me rodea. Yo tengo. La idea de la tierra retrocede ante la del mundo. Mi amor es lejano y religioso. Todo lo "faústico" queda lejos de mí. Yo represento un punto de vista creador más distante, primitivo... Y como no muchos llegan hasta él, impresiona a muy pocos. El hombre de mi obra no es una criatura, sino un *punto cósmico... El arte es una imitación de la creación* [10]. (Cursiva-R. W.).

Así pues, Klee parte de la antigua idea, aquí excesivamente articulada, de la similitud del artista con Dios, idea que Itten también ha corroborado en su diario; la semejanza con Dios no sólo se deriva de la fuerza creadora del artista, sino que también se manifiesta en su alejamiento cósmico, en su distanciamiento de lo terrestre, de la historia y la sociedad. Y como apenas nadie está en condiciones de alcanzar este lugar "neutral" y al margen de la realidad histórico-social, el arte, que surge en este lugar y al que Klee considera como una imitación de la creación, no puede resultar comprensible para todos. A diferencia de lo que aparece en la carta dirigida a Kubin, en este párrafo del diario no se establece una relación entre el arte y la "masa", sino que se le considera como una reserva para una élite reducida.

En el texto escrito en 1918, pero publicado en 1920 como contribución de Klee a la obra *Schöpferische Konfession,* aparece una concepción similar de la función del arte y del papel del artista. Haciendo referencia a la determinación de las nuevas funciones del arte, este texto comienza con la frase ya famosa: «El arte no refleja lo visible, sino que hace visible» [11], que es en cierto modo el lema de todo el quehacer artístico de Klee. Y éste continúa:

Antes se representaban objetos que se podían ver sobre la tierra, que gustaba o que habría gustado ver. Ahora se da a conocer la relatividad de los objetos visibles y, con ello, se expresa la creencia de que lo visible en relación con el universo es sólo un ejemplo aislado y de que lo más frecuente son otras realidades latentes[12].

Así pues, al arte le corresponde contraponer con sus propios medios una realidad distinta, invisible, a la realidad de este lado, visible, para de este modo llamar la atención sobre la relatividad de lo visible, sobre la limitación de lo terrestre. Según Klee, la función del arte no consiste en imitar la realidad terrestre, sino en crear un orden nuevo, cósmico-trascendental. Así, el artista utiliza el arte como un instrumento con cuya ayuda resulta posible ir más allá del aquí y el ahora y desviarse de la realidad cotidiana, del «gris del día de trabajo» [13], y llevar un consuelo al hombre, elevarle:

Más aún, te ayuda a descubrirte, a creer en Dios. A alegrarte siempre en los finales de la jornada de trabajo, en que el alma se sienta a la mesa para alimentar sus nervios hambrientos, para llenar con nuevo jugo sus vasos debilitados [14].

El hecho de que ésta fue también la postura de Klee en la época de la Bauhaus, como si nunca hubieran existido las opiniones expresadas en la carta de Kubin, lo demuestra un pasaje de la ya mencionada conferencia "Über die moderne Kunst" (Sobre el arte moderno), pronunciada en 1924 en Jena, en la que expuso detalladamente su visión de la función del arte y del papel del artista. En ella se considera al artista como el instrumento de una fuerza exterior a él mismo, como alguien al que —al igual que el tronco de un árbol— le «afluye» la savia desde las raíces y que «oprimido y movido por la fuerza de ese fluir» [15] conforma la obra de arte como si se tratara, en cierto modo, de la corona del árbol. Y estas «realidades del arte» serían entonces

las que hacen la vida algo más amplia de lo que parece por término medio. Pues no reflejan sólo de un modo más o menos temperamental lo ya visto, sino que hacen visible lo que se ha percibido interiormente [16].

Así pues, el arte en oposición a la realidad dada, a la vida media, ampliándola y haciéndola más trascendente, o, tal como formuló Klee en la obra *Schöpferische Konfession,* como un medio para «consolar al espíritu para que comprenda que para él no existe tan sólo la única posibilidad de lo terrestre con sus elevaciones eventuales» [17].

En su conferencia "Das Problem der Bewegung bei Paul Klee" (El problema del movimiento en Paul Klee), Mösser describió del siguiente modo la tendencia escapista apreciable en los escritos de Klee y en su obra plástica: «es notable... la visión de la realidad condicionada históricamente... que es evidentemente negativa. Esta visión encierra un cierto fatalismo, pues Klee concibe esta realidad como una realidad dada que no se puede transformar directamente... El arte establece (el artista crea) un mundo propio de la obra de arte, complementario frente a la realidad humana considerada como negativa... La función del arte está condicionada por la mencionada visión de la realidad...., así como por el especial origen de la obra de arte, complementario frente a la realidad humana considerada como negativa... La función del arte está condicionada por la mencionada visión de la realidad..., así como por el especial origen de la obra de arte, que es irreal, trascendental y "divina". Debe "desviar" al hombre de su realidad, elevarlo por encima de las limitaciones de la existencia terrestre y permitirle, al menos de vez en cuando, reconocer el plan divino (perfecto) de la creación» [18].

Klee no fue en modo alguno el único de su época que defendía una huida de la realidad histórica y un status especial autónomo, socialmente limitado, del arte; en la Bauhaus, Kandinsky, Itten y Schlemmer, principalmente, mantenían una actitud similar y confiaban alcanzar así una «curación a través del espíritu» [19] (Konrad Farner). Más adelante veremos en qué medida se reflejó esta actitud en las enseñanzas impartidas por Klee en la Bauhaus. Antes haremos algunas observaciones sobre tres aspectos igualmente importantes para comprender el arte y la teoría de Klee: en primer lugar, la relación entre el arte y la naturaleza; en segundo lugar, el problema del movimiento, y, por último, el papel de la intuición y el intelecto en el proceso artístico.

5.5.3 Arte y naturaleza

En el último apartado se dice que Klee concebía el arte como una imitación de la creación. Vamos ahora a profundizar más en estos aspectos con la ayuda de algunas manifestaciones escritas del artista.

En 1902, cuando Klee se encontraba en Roma, aparece una importante anotación en su diario:

He pintado algunos troncos del parque de Villa Borghese que presentaban una forma extraña. Las leyes de las líneas son aquí iguales que en el cuerpo humano, pero más rígidas. Inmediatamente aprovecho las conquistas en mis composiciones [20].

Resulta notable no sólo la alusión de Klee a las analogías estructurales del hombre y la naturaleza, sino también la conclusión de aprovechar artísticamente las regularidades apreciadas en la naturaleza. La relación entre naturaleza y arte no se concibe en el sentido naturalista, como una relación de modelo-reproducción; Klee parte (con lo que se encuentra muy próximo al concepto del arte de Goethe) de la idea de una homología de arte y naturaleza. Es decir, la naturaleza y el arte poseen una base común y concuerdan en cuanto a su *génesis.* Son —siempre según Klee— tan sólo distintas manifestaciones de una misma ley, y el estudio de la naturaleza y sus leyes es para Klee la principal condición previa para el conocimiento de las regularidades del arte [21]. Cuando se han «percibido» las leyes funcionales y los principios estructurales de la naturaleza se está ya también en posesión de las leyes artísticas. En su texto titulado "Wege des Naturstudiums" (1923) [22] Klee caracteriza más detalladamente la relación del artista con la naturaleza: «La comunicación con la naturaleza es una condición sine qua non para el artista. El artista es un ser humano, él mismo es naturaleza y un trozo de naturaleza en el ámbito de la naturaleza». Si antes el estudio de la naturaleza consistía en un «puntual análisis diferenciado del fenómeno», sin llegar a «hacer visibles las impresiones no ópticas», el «interior», éste es precisamente el objetivo del «artista actual». Ambos, el artista y el objeto que se presenta, son parte de la misma creación terrestre natural, ambos tienen en común sus «raíces terrestres» y su «compenetración cósmica». Sobre la base de estos aspectos comunes se puede consumar en el artista una «síntesis de visión exterior y mirada interior» [23] que le permita ir más allá de la mera percepción superficial, «no apropiarse del objeto tan sólo reproduciéndolo, sino hacerlo... surgir de nuevo *de forma análoga a la creación*» [24].

Y, refiriéndose a la persona que realiza el estudio, Klee continúa:

A través de su vivencia experimentada por distintas vías y convertida en trabajo, la persona que realiza el

estudio demuestra su comunicación con el objeto natural. Su avance en la percepción y observación de la naturaleza le capacita, cuanto más penetra en la concepción del mundo, para alcanzar una nueva naturalidad, la naturalidad de la obra, dejando atrás lo deseado-esquemático. Crea entonces una obra, o participa en la creación de obras a semejanza de la obra de Dios [25].

Junto a la nueva consideración del arte como una imitación de la creación divina resulta también interesante la formulación de una nueva «naturalidad» de «formas abstractas» libremente configuradas. A pesar de que, de acuerdo con la premisa de la homología, esta «nueva naturalidad» se deriva de las leyes de la naturaleza, la obra de arte es, según Klee, algo «más que la naturaleza»:

¡Reducción! Se desea decir algo más que la naturaleza y se comete el inadmisible error de querer decirlo con más medios que ella en lugar de hacerlo con menos que ella [26].

O bien:

Si quería representar al hombre tal «como es», necesitaba para su configuración tal desconcertante mezcla de líneas que... surgía una confusión que llegaba hasta la desfiguración [27].

Así pues, la reducción de los medios plásticos es para Klee la condición previa para poder hablar a las personas más clara y directamente de lo que lo hace la compleja y complicada naturaleza. Así, la relación entre naturaleza y arte no consiste en una coincidencia formal de arte y naturaleza, sino —en un sentido más general— en que el arte está sometido a las mismas leyes que la naturaleza. Es cierto que el arte puede crear formas que, aunque no son reproducciones de la naturaleza, permiten asociaciones concretas con fenómenos naturales [28], pero la relación de naturaleza y arte es, en opinión de Klee, de otro tipo, de tipo más bien metafísico:

¡Desde lo figurativo hasta lo original! Llamados... están los artistas que hoy llegan hasta cerca de esa base secreta donde la ley original alimenta a los avances. Allí, donde el órgano central de todo movimiento temporal-espacial, llámese el cerebro o el corazón de la creación, origina todas las funciones. ¿quién, como artista, no desearía habitar allí? ¿En el seno de la naturaleza, en la causa primera de la creación, donde está encerrada la llave secreta de todo? [29].

5.5.4 Movimiento

A partir de esta consideración especulativa de lo artístico se puede deducir una «ley fundamental» artística básica para Klee, la del movimiento. Su especial relevancia queda claramente expresada en numerosas manifestaciones de Klee, como por ejemplo: «...no pensar en la forma, sino en la formación» [30], o: al artista «le interesan más las fuerzas configuradoras que las formas finales» [31].

El desarrollo del concepto del movimiento se inicia en Klee en el año 1905 y abarca varios años. En 1905 aparece escrito en su diario:

Cada vez veo más claro los paralelismos entre la música y el arte figurativo... Sin duda, ambas partes son temporales, esto es fácil de demostrar. En el caso de Knirr (profesor de Klee en Munich-R. W.) se hablaba acertadamente de la conferencia de un cuadro, con lo que se hacía referencia a algo totalmente temporal: los movimientos expresivos del pincel, la génesis del efecto [32].

Aquí se aprecia ya una concepción del arte como un proceso temporal, lo que no era en modo alguno usual en aquella época. Klee no sólo reconoce que el acto de pintar implica un movimiento físico del artista, sino además que en el cuadro ya concluido las huellas de este acto de pintar dan testimonio del proceso de creación de la obra de arte, de su *génesis*. Esta idea de la génesis del cuadro, aquí expresada en el acto de pintar, va unida —en opinión de Klee— a la idea del arte como imitación de la creación, esto es, a la idea de que la génesis de la naturaleza y del arte son análogas. Así, en un texto del diario del año 1908 aparece la interesante puntualización sobre la génesis de una pintura al óleo:

Voy a pintar figuras de un modo más profundo copiando de la naturaleza, *tratando por separado* dos tiempos.

1. El estado (imperfectum): el espacio, el entorno, y esta fase tiene que secar.
2. La acción que se inicia (perfectum, passé défini, aorist) [33]: la figura misma. Pues: en la naturaleza también estaba ya terminado el entorno cuando llegó, apareció el movimiento... Además queda:
3. todavía por revisar la interrelación de 1 y 2. El cuadro está terminado [34]. (Cursiva-R. W.).

Si en el capítulo 5.5.3 resultaba relativamente abstracta la afirmación de que el arte surge de forma análoga a la naturaleza, esta cita puede contribuir en cierto modo a concretizarla: «pintar de un modo más profundo copiando de la naturaleza» no significa, por tanto, retener sobre la superficie del cuadro la evidencia naturalista de una impresión natural dada, sino considerar los procesos de creación que se dan en la naturaleza en cierto modo como *normas de actuación* para la génesis de un cuadro. Movimiento significa, sin duda, algo más que la génesis de un cuadro. Movimiento significa, sin duda, algo más que los «movimientos expresivos del pincel»; hace referencia, de un modo general, a aquella actividad artística que tiene como condición previa la pasividad del entorno. «Sea cual sea el tema del cuadro, desde el punto de vista pictórico significa siempre esta diferencia entre el entorno y la acción... Y, para subrayarlo de nuevo, este principio artístico adquiere para Klee su legitimación a través de la acción paralela de la naturaleza» [35]. En 1914, poco después del famoso viaje a Túnez (junto con Macke y Moilliet), Klee corrobora de nuevo su concepto de la labor artística como génesis:

Cada vez que durante la creación un tipo supera la fase de la génesis y ya casi alcanza la meta, se pierde la intensidad rápidamente, y tengo que buscar nuevos caminos. Lo productivo es precisamente el camino, lo fundamental, *el hacerse está por encima del ser* [36]. (Cursiva-R. W.).

Y

La génesis como movimiento formal es lo fundamental en la obra. Al principio el motivo, la aplicación de energía, el esperma. Obras como creación de formas en sentido material: principio femenino. Obras como el esperma que determina las formas: principio masculino...[37].

Por tanto, la génesis de la obra de arte constituye para Klee un proceso dualista, como una mezcla y contraposición de espíritu y materia, del principio masculino y el femenino: por un lado, el espíritu del creador como factor iniciador y *determinante* de la forma; por otro, la materia como factor *configurador* de la forma y dependiente del espíritu. Resulta fácil comprender que la metáfora del esperma y la interpretación de la creación de la forma como una manifestación del principio femenino se incluye en el concepto que Klee tiene del arte como una simulación de la creación, por lo que no precisa ningún comentario adicional.

Klee se ha ocupado más detenidamente del problema del movimiento en su colaboración en la obra *Schöpferische Konfession,* en la que trata la dualidad «masculino-femenino». En ella define el movimiento no sólo como *el* factor constituyente de la forma, sino como principio general, universal, de la existencia:

El movimiento se encuentra en la base de toda evolución... En el universo también se da el movimiento. La quietud sobre la Tierra es una restrición de la materia. Considerar esta detención como primaria es una equivocación... La obra de arte es también ante todo una génesis, nunca se la vive como producto [38].

La creación de una forma implica tiempo, y así, en la obra *Schöpferische Konfession,* Klee, a partir del principio intemporal del «movimiento», del «punto en sí muerto» —de modo similar a Kandinsky—, deduce los medios pictóricos elementales de la línea, la superficie y el espacio. Más adelante, al tratar la teoría de la forma de Klee, volveremos sobre este problema (cap. 5.5.9).

Klee no pasó por alto que el principio del movimiento es válido no sólo para el proceso de la creación de un cuadro, sino también para el proceso de recepción (o, de un modo más exacto, el proceso de percepción):

La actividad fundamental del observador también es temporal. Lleva paso a paso a la cueva de la vista, y para centrarse en una pieza nueva debe abandonar la antigua... El ojo del observador, que explora como un animal que pace, tiene unos caminos marcados en la obra de arte... La obra ha surgido del movimiento, ella misma es un movimiento inmovilizado y se la percibe en movimiento (músculos oculares) [39].

En el borrador de este texto, en el que se describe al observador como un «re-creador» y, con ello, se caracteriza de modo muy preciso su papel activo en el proceso de la percepción creativa de una obra de arte, Klee afirma que el observador

de un cuadro, a diferencia de la persona que oye una pieza de música, se encuentra en la difícil situación de hallarse «primero ante el final» y, en lo que concierne a la génesis, haber recorrido «aparentemente el camino inverso». A partir de todo esto llega a la conclusión de que la tarea del artista consiste en facilitar el proceso de percepción tanto mediante el establecimiento de caminos en el cuadro como mediante una «cierta sencillez visible» en la composición de la obra, lo que no equivale a pobreza [40].

No procede tratar aquí las modalidades pictóricas concretas de la configuración del movimiento —sea mediante la inserción de líneas curvas o dentadas, mediante gradaciones de tonos y colores o mediante la incorporación de determinados símbolos—, lo que se hará al comentar la obra pictórica y las enseñanzas de Klee durante la época de la Bauhaus (cap. 5.5.6 y 5.5.9).

5.5.5 Intuición e intelecto

Como hemos visto, para Klee las leyes de la naturaleza desempeñan en cierto modo el papel de normas de actuación en el proceso de creación artística, de modo que, en su opinión, el arte es una imitación de la creación. La cuestión que se plantea en este contexto es: la aplicación de las leyes de la naturaleza al arte, ¿es una transferencia racional de principios de un ámbito a otro (recuérdese la analogía entre ambos ámbitos postulada por Klee), o existen otros componentes que actúan como reguladores en este proceso?

No hay duda de que Klee dio una importancia cada vez mayor al reconocimiento racional de las regularidades y a su traslado intencional al cuadro. A partir de poco después de 1900 se refleja en sus diarios su búsqueda de los fundamentos regulares. En este sentido, el viaje que realizó a Italia en 1902 supuso para él, impresionado por las construcciones clásicas, un «enriquecimiento de sus conocimientos»:

> A pesar de que son edificios construidos con un fin determinado, este arte de pureza proporcionada ha permanecido como las obras de otras ramas. Su organismo espacial ha sido para mí la escuela más útil. Debido al evidente cálculo de las proporciones de las distintas partes entre sí, la obra arquitectónica constituye para el ignorante principiante una escuela en la que aprende más deprisa que en los cuadros o la "naturaleza". Pero cuando se ha entendido lo *numérico* en el concepto de organismo, el estudio de la naturaleza resulta más fácil y preciso [41]. (Cursiva-R. W.).

Esta cita no sólo confirma la tesis básica de Klee sobre el paralelismo entre las leyes de la naturaleza y las del arte, sino que también deja ver el temprano interés del artista por la relación racional, numérica, de las regularidades en la naturaleza y el arte (véase también Kandinsky, cap. 5.4.8.1).

Pero ya en 1905 Klee considera que el proceso creativo no debe basarse exclusivamente en lo racional: «No dejéis que la inagotable chispa se ahogue en los límites de la ley» [42]. Esto significa que a «lo objetivo —lo regular—, que se puede comprobar intelectualmente..., se añade como verdadero factor esencial y decisivo lo inspirado subjetivamente —la chispa—, que en opinión de Klee constituye lo verdaderamente artístico» [43]. Esta «chispa inagotable», cuyo origen no se puede determinar con mayor precisión y se supone, en general, que se encuentra en una esfera trascendental (esto legitima también la idea de la «compenetración cósmica» del artista), esta «chispa», que se puede describir también con términos como «inspiración» e «intuición», es «la medida y regulación de la aplicabilidad de la ley y, sobre todo, de la desviación con respecto a ella. Arte significa, según esta cita, no sólo regularidad; capacitado por la chispa interior subjetiva, va más allá de la ley» [44].

Esta postura, que entre los artistas que impartieron enseñanzas en la Bauhaus está representada sobre todo por Kandinsky y Schlemmer, ha sido explicada por Klee en diversas ocasiones; la descripción más precisa se encuentra en la obra *Schöpferische Konfession,* en la que concede una gran importancia al cálculo racional en la medida en que trata cuestiones formales, constatando sin embargo un fracaso de las operaciones intelectuales en cuanto se trata del «arte en el círculo superior»:

> La liberación de los elementos, su agrupamiento en subdivisiones combinadas, la descomposición y la reconstrucción del todo en diversas partes al mismo tiempo, la polifonía pictórica, la creación de la quietud mediante el equilibrio del movimiento, todo esto son cuestiones formales importantes, decisivas para los conocimientos formales, pero todavía no es arte en el círculo superior. En el círculo superior existe detrás de la ambigüedad un último secreto, y la luz del intelecto se apaga lastimosamente [45].

Y en su artículo "Exakte Versuche im Bereich der Kunst" ("Ensayos exactos en la esfera del arte") (1928) —escrito, así pues, en una fase en la que Klee se dedicaba intensamente a realizar dibujos de construcciones geométricas con ayuda de la regla y el compás, a ser posible para un libro titulado *Bildnerische Gestaltungslehre* [46], en fase de producción, pero que no se terminó, y en una fase en la que en la Bauhaus se iban generalizando claramente las tendencias a la sistematización, la racionalización y la matematización— expuso de nuevo sus dudas sobre un arte que omite lo intuitivo, lo irracional, lo metafísico:

> Construimos y construimos, y la intuición sigue siendo todavía una buena cosa. Sin ella se puede hacer algo importante, pero no todo... El arte admite la investigación exacta, y las puertas para ello están abiertas desde hace algún tiempo... Todo esto está muy bien, pero hay algo que falla: a pesar de todo, la intuición no puede ser totalmente sustituida. Se presentan pruebas, se exponen motivos, fundamentos, se construye, se organiza; cosas humanas. Pero no se llega a la totalización... tranquilicémonos, lo constructivo no pasa por total. La virtud consiste en que ocupándonos de lo exacto sentemos las bases de la ciencia específica del arte, incluyendo el valor desconocido X...[47].

Con ello se define una postura que es característica no sólo de la obra artística de Klee, sino también de su teoría, en la que ha destacado continua e insistentemente el escaso alcance de un proceder puramente cognitivo y de un método simplemente constructivo en el proceso de creación.

5.5.6 Cuadros de la época de la Bauhaus

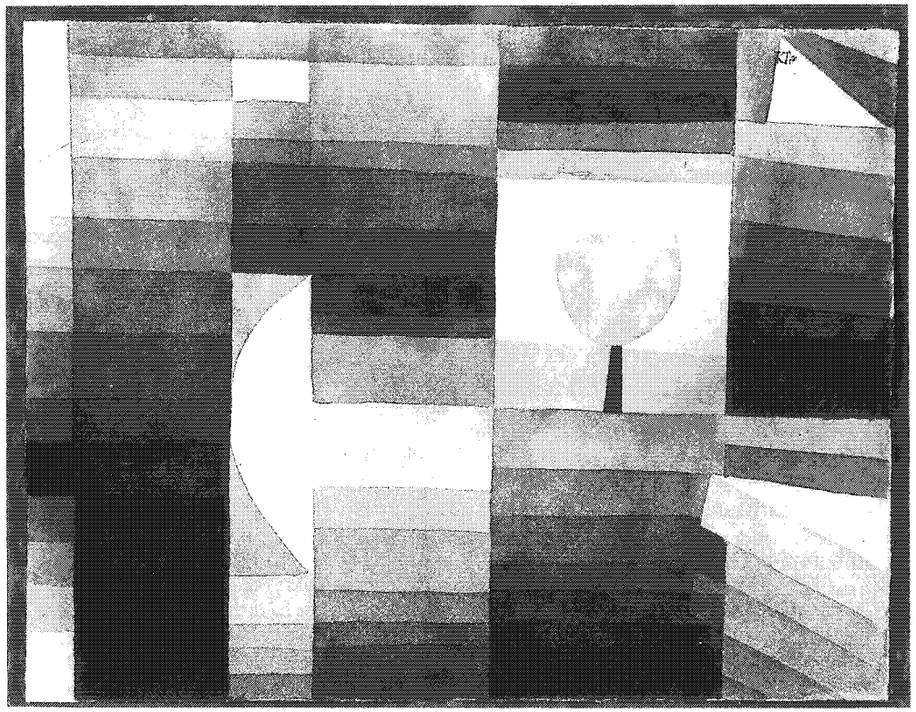
Sobre Klee, al igual que sobre la mayoría del resto de los artistas que impartieron enseñanzas en la Bauhaus, se puede decir que en él la teoría y la obra artística se presentan como una relación de condiciones indisolubles. En ella no se puede determinar siempre con claridad si la presión exterior que le lleva a la reflexión didáctica (preparación de las clases) inspira nuevos cuadros al pintor o si la producción pictórica estaba allí primero y ha tenido un efecto retroactivo sobre la teoría. Sea cual fuere este caso individual, lo pedagógico y lo artístico parecen ser concebidos por Klee como una unidad en esta época de su actuación en la Bauhaus de Weimar (y algo menos en Dessau):

> Aquí, en el estudio, trabajo en media docena de pinturas, y pinto y pienso sobre mi curso, todo a la vez. Pues debe ir unido, de lo contrario no resultaría [48].

No procede realizar, en el marco de este estudio, una exposición completa de la extensa obra de Klee en la época de la Bauhaus; dentro de la cada vez más amplia bibliografía sobre Klee cabe remitir, en relación con este aspecto, al trabajo de Christian Geelhaar *Paul Klee und das Bauhaus* [49], en el que el autor ha intentado agrupar el material por temas. Con respecto a las interrelaciones existentes entre la obra artística y la reflexión didáctica, que es lo que aquí nos interesa, se consideran tan sólo los siguientes grupos de obras: 1) las gradaciones de color, 2) las pinturas a base de cuadrados, y 3) las pinturas a base de flechas.

Las *gradaciones de color* hay que verlas como directamente relacionadas con la preocupación sistemática de Klee por la teoría de los colores (véase cap. 5.5.10). Estas «gradaciones de color» consisten en hojas de pequeño formato en las que el artista ha realizado distintas pruebas de las «acciones cromáticas parciales» que debía comentar en el marco de sus clases [50]. En ellas Klee recurre a una técnica de colores diáfanos que ya había utilizado en sus anteriores *Schwarzaquarellen (Acuarela negra)* (1908) y que explicó del siguiente modo a sus alumnos de la Bauhaus [51]:

> Dividimos una banda alargada blanca en siete campos y cubrimos seis de ellos (a excepción del campo siete) con una fina capa de pintura a la acuarela roja. Cuando está seca esta capa roja, cubrimos con una fina capa de pintura a la acuarela verde los campos inferiores (a excepción del campo uno) de la misma banda. Una vez secas estas dos capas se apreciará un campo rojizo uno y un campo verdoso siete. Pero entremedias habrá cinco campos incoloros dos a seis. El efecto algo débil de estas dos primeras fases sumadas podemos aumentarlo continuando con esta operación y aplicando varias veces alternativamente rojo desde arriba y verde desde abajo...

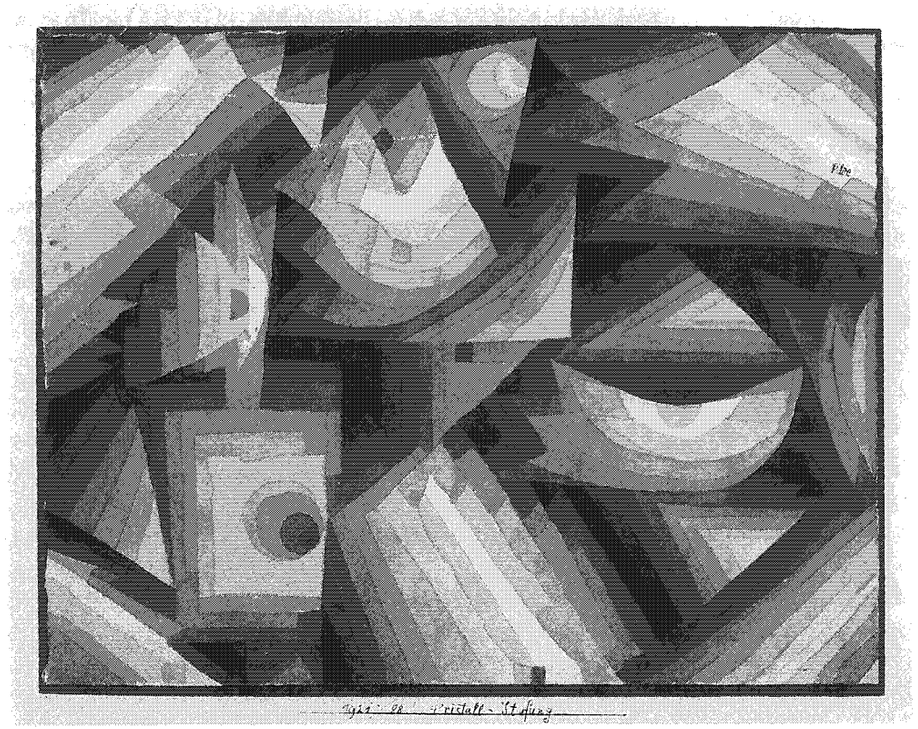


138. Paul Klee: El mensajero del otoño, 1922/69, acuarela, 26,5 x 33,5 cm., Yale University Art Gallery, New Haven, Collection of the Société Anonyme.

Este tipo de mezcla de colores se denomina en el lenguaje pictórico veladura. Consiste en una adición de sumandos separados en el tiempo. En cada fase se añade algo nuevo... Mediante la gradación en la suma obtenida en el efecto final un movimiento exactamente graduado desde el rojo hasta el rojo verdoso y el verde o viceversa...[52].

Klee aplicó este «método de medición del tiempo» [53], que permite vivir en forma de proceso su teorema de la génesis del cuadro, no sólo en composiciones geométricas, sino también en acuarelas con motivos figurativos o con motivos que admiten asociaciones figurativas (por ejemplo, *Abandsonne in der Stadt [Crepúsculo en la ciudad]* 1922/62; *Der Bote des Herbstes [El mensajero del otoño]* 1922/69, figura 138; *Kristall-Stufung [Gradación de cristal]* 1921/88, figura 139). Christian Geelhaar llama la atención sobre el hecho de que desde el punto de vista formal estas «gradaciones» tienen una sorprendente semejanza con los «juegos de colores y luces» o «juegos reflectores de luz» (véase figura 63) desarrollados a partir de 1922 por Hirschfeld-Mack y Schwerdfeger, pero no se puede establecer una dependencia concreta [54].

Las *pinturas a base de cuadrados* surgen aproximadamente al mismo tiempo que las «gradaciones de color» y no se limitan en modo alguno tan sólo a los años de la Bauhaus, sino que aparecen también en la obra tardía del artista (figura 140). Con ellas enlaza Klee a comienzo de los años veinte con las acuarelas de su viaje a Túnez en 1914, en las que, bajo la influencia del cubismo y el orfismo, divide la superficie del cuadro de cuadrados y rectángulos y reduce la descripción de los objetos a la más mínima insinuación de la forma (por ejempo, semicírculo: cúpula) (figura 141). Eva María Triska ha demostrado en su estudio detallado que las pinturas a base de cuadrados —al igual que las «gradaciones de color»— no se deben entender como la aplicación de una teoría, sino más bien como un medio para su asimilación [55]. Aunque aquí no se puede tratar este tema detalladamente, en general se constata que la retícula de cuadrados, formalmente sencilla, sirve en cierto modo como estructura básica neutral para la explotación sistemática de las regularidades de



139. Paul Klee: *Gradación de cristal,* 1921/88, acuarela, 24,5 x 31,5 cm., Colección de Estampas, Museo de Arte de Basilea, Donación de Marguerita Arp-Hagenbach.

lo pictórico (al igual que en la teoría de los colores de Itten); Klee utiliza el esquema de los cuadrados no sólo para realizar estudios cromáticos, sino también para plantear problemas formales como el movimiento, el ritmo, el equilibrio, el reflejo, el giro, el empuje, la dimensión y la proporción, estudios todos estos cuyos resultados se han plasmado en las enseñanzas impartidas por Klee en la Bauhaus (figura 142).

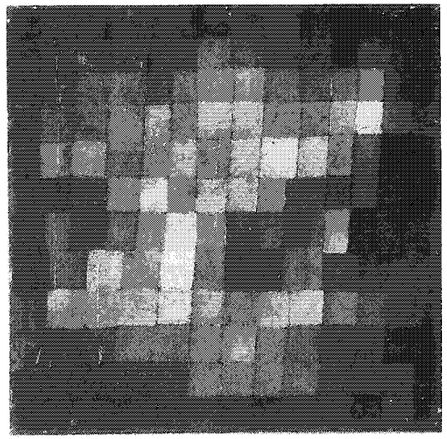
La *flecha,* un símbolo polivalente en la obra de Klee, aparece en numerosas pinturas de esta artista. Dado que Klee analizó detalladamente la flecha en sus clases, hacemos aquí una breve alusión a este motivo, aun cuando ya en 1924 postuló en clase la renuncia al símbolo de la flecha:

...un símbolo en sí no es una creación artística. Este signo del ajuste asociativo debe ser, por tanto, superado; tiene que funcionar sin la flecha [56].

En los cuadros de Klee la flecha constituye siempre un símbolo del movimiento o la alusión a un proceso de movimiento, como por ejemplo en la obra *Begrüssung* (1922/78), en la que mediante flechas se subrayan visualmente los movimientos complementarios que tienen lugar en una gradación de colores, o en la obra *Schwebendes* (1930/220), en la que la flecha indica un movimiento inminente o recién iniciado y dirigido hacia arriba; en su libro *Paul Klee und das Bauhaus,* Geelhaar ha intentado descifrar otros significados de la flecha —por ejemplo, como símbolo de un destino fatal, como símbolo de los efectos de las

fuerzas mágicas, como símbolo de una conquista (también en sentido erótico), etc.— (figuras 143 y 144).

Estas consideraciones sumamente breves, dictadas por el imperativo de la selección, sobre algunos aspectos de la creación pictórica [57] de Klee en la época de la Bauhaus deben servir como trasfondo para poder analizar más detalladamente la actividad docente del artista en la Bauhaus.



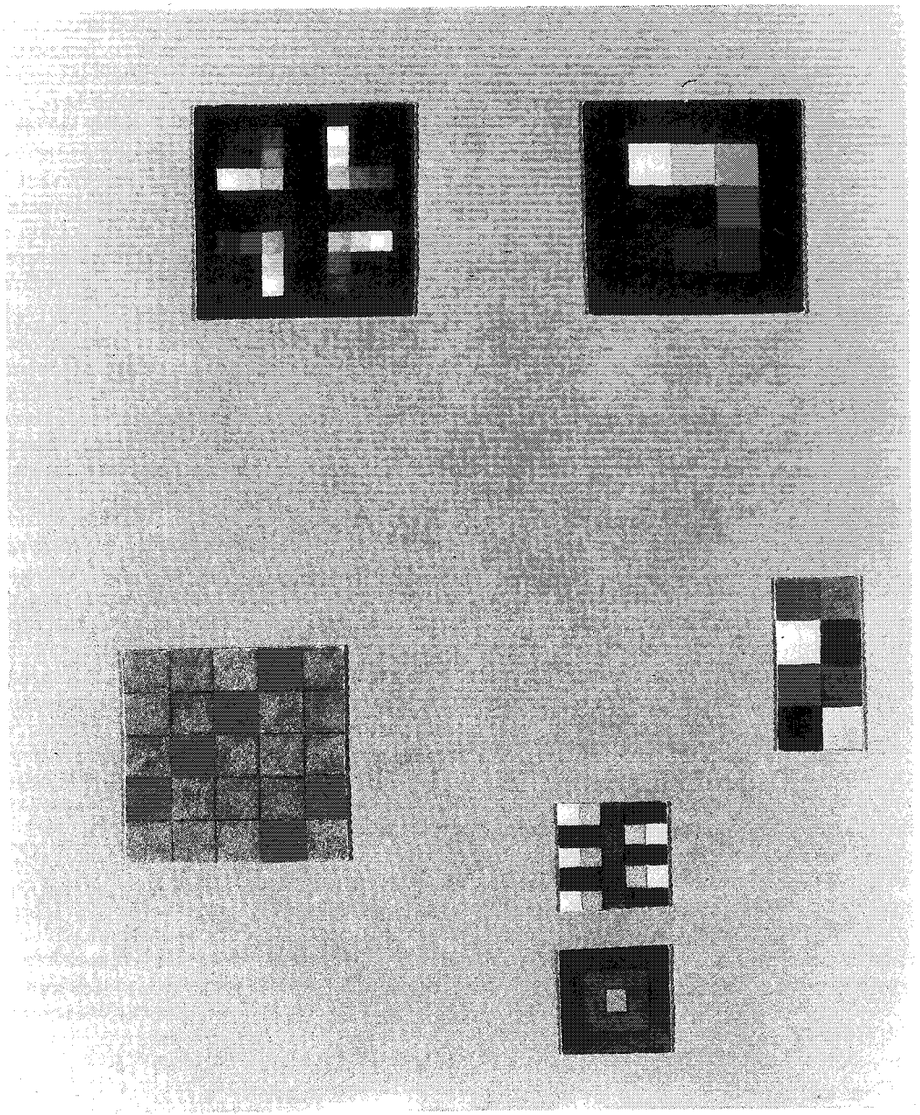
140. Paul Klee: *Tono antiguo,* 1925/236, óleo sobre cartón, 38 × 38 cm., Museo de Arte de Basilea.

141. Paul Klee: *Cúpulas rojas y blancas,* 1914/45, acuarela y fondo sobre pergamino, montado sobre cartón, 14,6 × 13,7 cm., Colección de Arte de Renania del Norte-Westfalia, Dusseldorf.

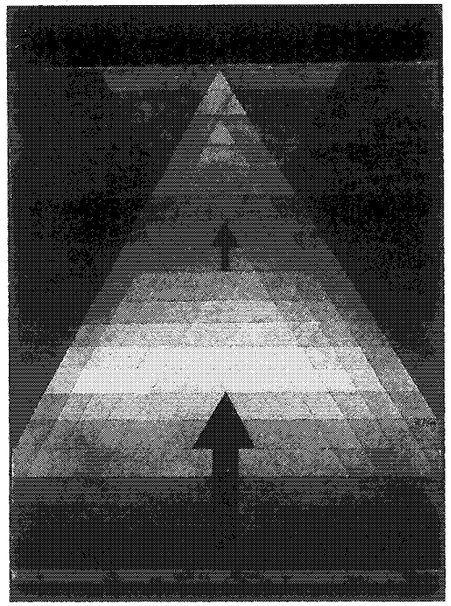
5.5.7 Enseñanza en la Bauhaus

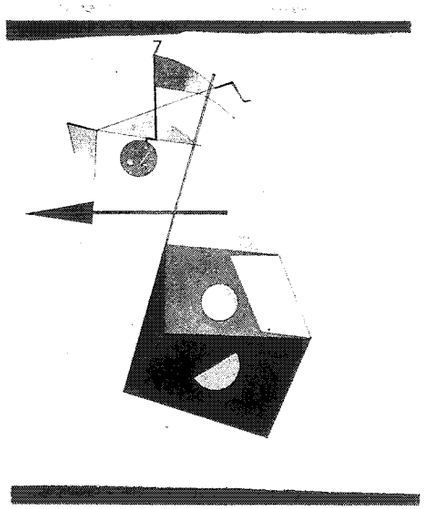
Tras ser invitado a la *Staatliches Bauhaus,* Klee, como maestro de la forma, se encargó en un principio de la dirección de la *encuadernación,* cargo ocupado hasta entonces por Georg Muche. En una carta dirigida a su esposa Lily el día 19 de abril de 1921, le comunica que allí estudian tan sólo cuatro alumnos de la Bauhaus (junto a algunos aprendices del maestro artesano Otto Dorfner) y que se trabaja bastante bien, pero no según el «nuevo espíritu». La esperanza de Klee de que «con el tiempo podría dar un impulso» [58] se frustró porque Klee no se impuso con suficiente decisión frente a Dorfner, un artesano de alto rango con sus propias normas e ideas estéticas; esto debió estar, sin duda, relacionado con el hecho de que Klee (a pesar de su idea de una «escuela de arte para artesanos», comunicada a Kubin en 1919) no estaba interesado por la creación «aplicada», sino por la producción de distintas obras de arte «autónomas». Tras la disolución de los talleres de encuadernación en 1922, Klee se hizo cargo de la dirección del taller de *pintura de vidrio,* que dentro de la Bauhaus estaba tan marginado como el de encuadernación —esto debido no sólo al mal momento de los pedidos en la época de la postguerra, sino también a que en la nueva arquitectura no había ya lugar para el vidrio pintado—. (Sobre la problemática de la pintura en vidrio en la Bauhaus, véanse también las referencias en el capítulo 5.3.2). En Dessau, Klee impartió ocasionalmente clases sobre el tema de la forma en la tejeduría dirigida por Gunta Stölzl, pero la actividad del artista en el ámbito de los talleres se considera como relativamente reducida.

Pero tanto mayor fue la influencia de su *teoría elemental de la creación,* teoría que impartió de 1921 a 1931 en el curso preliminar (primero y segundo semestres) y con la que —al igual que Kandinsky— en diez años de actividad docente llegó a la mayoría de los estudiantes de la Bauhaus.



142. Otti Berger: Hoja de estudio procedente de la clase de Klee. Estudios sobre la teoría de los colores, basados en el cuadrado como unidad formal, en torno a 1928, collage con acuarela sobre cartón agrisado, 29,5 x 21 cm., Archivo de la Bauhaus asoc. reg./Museo para la Creación, Berlín.





A diferencia de Itten o Albers, Klee no había recibido una formación de pedagogo. Este hecho, unido a un cierto temor a hablar en público condicionado por su personalidad, llevó a Klee (al menos en los primeros años) a preparar intensa y minuciosamente las clases con el fin de mostrar seguridad ante los alumnos. Así, en 1921 escribía a su esposa:

> Ayer la clase transcurrió perfectamente; yo había preparado de nuevo hasta la última palabra, por lo que no tenía que temer decir algo no muy responsable [59].

Estos apuntes reunidos bajo el título "Aportaciones a la teoría plástica de la forma" (semestre de invierno 1921-1922 a semestre de invierno 1922-1923) se publicaron en 1979 en una edición facsímil; como condensado de éstos *Beiträge* apareció ya en 1925 en la serie de los libros de la Bauhaus la obra de Klee *Pädagogisches Skizzenbuch.*

Con ello queda demostrada la primera fase de la actividad docente de Klee en la Bauhaus; en el capítulo 5.5.8 se analizarán los problemas surgidos por la publicación realizada por Jürg Spiller del denominado *Pädagogischer Nachlass.*

En Dessau disminuyó notablemente el interés de Klee por la enseñanza, tal como se desprende de numerosos pasajes de sus cartas.

1926: ...con un impulso convulsivo hice un esfuerzo para entrar en el nuevo edificio. Cuando me encontré ante la clase estaba sereno e hice lo que me era posible hacer en aquel momento [60].

1929: ...De este modo se sustraen valiosos años a la producción [61].

1930, el semestre de verano había finalizado con anticipación después del escándalo surgido en torno a la liberación de Hannes Meyer y de las acciones de los estudiantes de orientación política izquierdista:

> ...Al menos ya no tengo que dar más conferencias [62].

143. Paul Klee: *Eros,* 1923/115, acuarela, 33,3 × 24,5 cm., Colección Rosengart, Lucerna.

144. Paul Klee: *El conquistador,* acuarela sobre pluma y tinta china sobre algodón fino, sobre cartón, 40,5 × 34,2 cm., Donación Paul Klee, Museo de Arte de Berna.

Así —sin tener en cuenta los perjudicales conflictos internos en la Bauhaus— fue la enseñanza, considerada como una carga cada vez más pesada, la que le llevó en 1931 a aceptar una invitación de la Düsseldorfer Kunstakademie (Academia de Arte de Düsseldorf), en la que no tenía obligación de dar conferencias.

5.5.8 Pädagogischer Nachlass

La contribución de Klee a la pedagogía de la Bauhaus no consiste tan sólo en la introducción o desarrollo de nuevos métodos de enseñanza. Su método didáctico, al igual que el de Kandinsky, era tradicional: alternancia de clases o conferencias y ejercicios prácticos. La contribución de Klee en relación con la didáctica destaca en la medida en que con el término «didáctica» se subraya en sentido estricto el contenido y se excluyen los métodos de enseñanza y aprendizaje. Esta didáctica, que en parte coincide con lo que generalmente se considera como la «teoría del arte» de Klee, sigue todavía sin investigar medio siglo después y no vamos a analizarla detalladamente en el marco de esta descripción general de la pedagogía de la Bauhaus [63]. Esto se debe no sólo a la inmensa cantidad de material existente, que en gran parte está todavía sin publicar, sino también a los problemas planteados a partir de las publicaciones parciales del denominado "Pädagogischer Nachlass".

Esta obra, que es propiedad de la Fundación Paul Klee y se encuentra en el museo de arte de Berna, comprende los manuscritos de las lecciones impartidas desde el semestre de invierno 1921-1922 hasta el semestre de invierno de 1922-1923, incluyendo el curso de repetición del semestre de verano de 1922 (= M. 1, título general *Beiträge zur bildnerischen Formlehre),* y las lecciones del semestre de invierno 1923-1924 (= M. 2, con algunas lecciones aparte reunidas bajo el título de *Bildnerische Mechanik),* un manuscrito con el título de *Klee Gestaltungslehre* (= M. 3) y un manuscrito que, entre otros aspectos, contiene las lecciones de Dessau y un índice datado en septiembre de 1925 bajo el título *Anteil Klee an der Grundlehre* (= M. 4), así como algunos miles de hojas sueltas con textos breves, esquemas, apuntes y dibujos generalmente geométrico-constructivos (= M. 5 y M. 6) [64].

Mientras que los manuscritos M. 1 a M. 4 tienen su origen en las clases, Max Huggler supone que el material denominado M. 5 y M. 6, que carece casi de toda formulación didáctica, no debió ser concebido para la enseñanza, sino para un libro de gran alcance, todavía sin publicar: *Bildnerische Gestaltungslere.* Esto hay que aceptarlo en principio, si bien numerosos trabajos realizados por los alumnos a finales de los años veinte demuestran que en las clases de Klee se realizaban entonces gran número de dibujos de construcciones geométricas que se corresponden con el material contenido en el cuerpo M. 5/M. 6, de modo que no se puede rechazar totalmente que exista aquí una relación pedagógica [65].

En 1956 Jürg Spiller comenzó a publicar este *Pädagogischer Nachlass* bajo el título de *Paul Klee. Form-und Gestaltungslehre.* Esta edición, concebida en principio en cuatro volúmenes, se interrumpió tras la muerte de Spiller, antes de lo cual aparecieron los dos volúmenes *Das Bildnerische Denken* (vol. 1) y *Unendliche Naturgeschichte* (vol. 2). Aunque con la obra *Das Bildnerische Denken* Spiller dio a conocer por primera vez la teoría de la creación de Klee a un amplio círculo de personas interesadas, su edición ha sido objeto de duras críticas en repetidas ocasiones. Max Huggler articuló esta crítica con toda dureza poco después de la aparición del primer volumen: desatención de la «estratificación temporal» del material y, con ello, concesión de un carácter absoluto a las formulaciones del artista, combinación del manuscrito M. 1 con puntos de otros manuscritos, sobre todo del M. 5 y de la obra *Pädagogisches Skizzenbuch,* esto sin la necesaria advertencia y sin temor a realizar ingerencias lingüísticas en el material original, de modo que en todo caso se trata de una compilación, parcialmente aprovechable, de distintas partes de la obra *Pädagogischer Nachlass* [66].

Como ya hemos mencionado anteriormente, Jürgen Glaesemer publicó en 1979 la obra *Beiträge zur bildnerischen Formlehre* (= M. 1) como facsímil con transcripción, y está previsto poner al alcance del público el *Pädagogischer Nachlass* completo en esta forma auténtica.

Debido a las críticas generales dirigidas contra la edición de Spiller a la hora de presentar las enseñanzas impartidas por Klee en la Bauhaus, la fuente principal la constituye la edición facsímil de *Beiträge zur bildnerischen Formlehre* realizada por Glaesemer —junto al *Pädagogisches Skizzenbuch* publicado en 1925—. La desventaja de que con ello se abarca tan sólo una parte de la teoría de la creación de Klee se ve compensada en cierto modo por el hecho de que Klee —tal como demuestran las distintas ampliaciones y modificaciones introducidas en el M. 1— «utilizó de nuevo este manuscrito en los últimos años como base de sus clases» [67]. Esto lo confirman también los apuntes de la agenda de bolsillo de Klee de los años 1926, 1928 y 1929 [68], que además de coincidir bastante con los contenidos de los cursos de los años 1921 a 1923, también demuestran una gran consideración de los problemas geométrico-constructivos en las clases.

5.5.9 Teoría de las formas

En la "teoría del arte" de Klee lo racional desempeña —como hemos visto— un papel importante, pero no decisivo. Lo decisivo para el proceso de creación artística sería aquella «chispa inagotable» que constituye la condición de la posibilidad del «arte en el círculo superior», es decir, del arte en una región donde la «luz del intelecto» se extingue lastimosamente. Disponer de esta «chispa inagotable» o «secreta» constituye un honor que sólo le es concedido al auténtico artista; no se transmite pedagógicamente. De este modo llegó Klee a la conclusión de que «el artista que crea libremente trabaja "sine ratio"», de que, sin embargo, «los ejemplos escolares... debían poderse aprehender racionalmente» [69].

Pero, según esta idea de Klee, lo que se puede aprehender racionalmente, lo que se manifiesta en lo formal, no se puede entender como algo independiente de lo ideológico, sino tan sólo como algo que «se funde con la ideología» [70]. En su introducción a la *Bildnerische Formlehre* subraya:

> Somos artistas, prácticos activos, por lo que aquí nos movemos por naturaleza en un ámbito preferentemente formal. Sin olvidar que antes del comienzo formal o, dicho de un modo más simple, antes de la primera línea existe toda una pre-historia, no sólo el anhelo, el deseo del hombre de expresarse, no sólo la necesidad exterior de ello, sino también un estado general de la humanidad, cuya orientación se denomina ideología, que aparece aquí y allá con la necesidad interna de manifestarse. Subrayo esto para que no se produzca el malentendido de que una obra se compone sólo de forma [71].

Con la inclusión de esto que aquí se denomina ideología, Klee va más allá de la consideración histórica de lo artístico que se puede leer en la obra *Schöpferische Konfession;* la «ideología» es, sin duda, una categoría histórica, y es evidente que Klee se refiere a la ideología de una época histórica, a la que Kandinsky ha definido como la «época del gran espiritual», en la que el objetivo del arte no consiste en la mimesis de una realidad exteriormente visible, sino en hacer visible una realidad interior (véase también capítulo 5.4.3) [72].

De forma similar a Kandinsky, en el desarrollo de su teoría de la forma artística Klee procede de un modo analítico-elemental y, al igual que Kandinsky, comienza por el punto, a partir del cual avanza hasta la línea, el plano y el espacio [73] (véase capítulo 5.4.8.2). Pero el motivo que Klee presenta para el método analítico resulta más fácil de comprender que en el caso de Kandinsky. Para Klee, el objetivo del análisis no consiste en presentar los fundamentos de un lenguaje creador supraindividual, que surge de un deseo ficticio, de ser expresión de lo «pura y eternamente artístico», sino en

> el estudio de la obra intentando establecer las fases de su formación. Yo defino a este tipo de estudio con la palabra génesis.

Y:

> Estudiamos los caminos que ha seguido otra persona en la creación de su obra con el fin de conocer los caminos recorriéndolos. Este tipo de consideración nos debe preservar de considerar la obra como algo rígido, como algo fijo imposible de cambiar [74].

Pero Klee no pretende tan sólo transmitir una comprensión específica del proceso de creación artística, sino también, y fundamentalmente, que sus estudiantes dispongan de los «aparatos» sucesorios para dicha creación artística.

Para ello comienza la primera lección con el *punto,* y significativamente, con «el punto que se pone en movimiento» [76]; así pues, a diferencia de Kandinsky, que convierte al punto mismo en el objeto de detenidas reflexiones teóricas, el interés de Klee se centra en el punto en la medida en que a partir de éste surge, en un proceso de movimiento, una línea. Esto es, en su estudio de los medios plásticos elementales Klee no parte realmente del punto, sino de la *línea,* lo que no sólo concuerda con el teorema del movimiento básico en su «teoría del arte», sino que además desde el punto de vista filogenético y ontogenético resulta más adecuado que el reduccionismo radical de Kandinsky:

> Así pues, de momento nos quedamos en el medio más primitivo. Es el elemento existente en la antigüedad de los pueblos, cuando la escritura y la pintura estaban unidas. Nuestros niños también comienzan a menudo con él...[77].

Klee distingue tres tipos de líneas: activas, medias y pasivas. La *línea activa* transcurre libremente, sin objetivo, como en un paseo (línea ondulada), o se mueve entre determinados puntos, dirigida hacia un objetivo, con limitación temporal, de forma similar al curso de un negocio (línea angular). Ambas tienen en común que dividen superficies pasivas (imaginarias). Carola Giedion-Welcker ha destacado la diferente interpretación de la línea activa en Paul Klee y de la línea del Art Nouveau en Henry van de Velde. Mientras que en su obra *Kunstgewerblichen Laienpredigten* (1902) Van de Velde define la línea como una «fuerza que surge de la energía de lo que la ha trazado» [78], en Klee se independiza en cierto modo, es decir, «es capaz de actuar y expresar por sí misma. La mano es tan sólo un "instrumento de una esfera lejana"...» [79].

Si la línea circunscribe una forma superficial (por ejemplo, cuadrado, triángulo, círculo, elipse), pierde su carácter móvil y pasa del estadio activo al *medio.* Según Klee, la línea es totalmente *pasiva* cuando aparece como límite exterior de una superficie de color. En este caso es la superficie la que aparece como activa, y —en relación con la línea— «no se trata (entonces) de acciones lineales, sino de resultados lineales de acciones superficiales» [80] (figura 145).

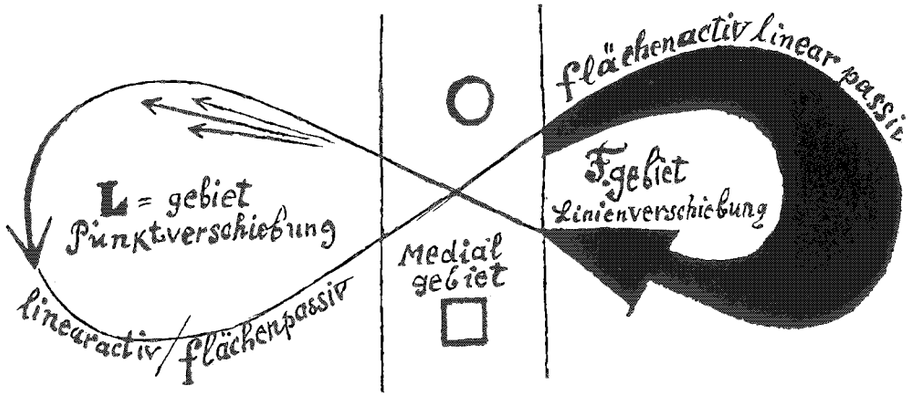
En la segunda lección Klee, partiendo de la consideración de dos líneas convergentes en un punto, llega enseguida al tratamiento de la tercera dimensión y su representación en perspectiva. No precisamos detallar aquí las distintas operaciones perspectivas que Klee enseñaba a sus alumnos. En relación con un problema pictórico muy importante para Klee, el de la creación del equilibrio en el cuadro, tan sólo interesa que establece la relación fundamental para la perspectiva central entre lo horizontal y lo vertical de la orientación humana en el espacio. Como consecuencia de la atracción terrestre

> la sensación de lo vertical... aparece en nosotros para que no nos caigamos, y cuando es necesario extendemos los brazos para corregir, para equilibrar el error [81].

Así, a partir de la explicación de los rasgos fundamentales de la teoría de la perspectiva, Klee desarrolla en la tercera lección un símbolo del equilibrio, la balanza. Klee le exige a la obra de arte armonía artística, es decir, como ya se ha subrayado con anterioridad, un equilibrio de lo «masculino» y lo «femenino», del espíritu y la materia, y su expresión formal mediante el movimiento y el movimiento contrario:

> Toda energía requiere un complemento para alcanzar un estado que descansa en sí mismo, que se encuentra por encima del juego de las fuerzas...[82].

Para poder explicárselo gráficamente a sus alumnos, Klee recurre a la utilización simbólica de la balanza. El caso más simple de equilibrio se da cuando en los dos platillos de la balanza hay «pesos iguales», es decir, cuando se da la simetría. La realidad del cuadro es, sin embargo, más compleja y complicada. Si, por ejemplo, en los dos platos de la balanza hay dos cuadrados de igual



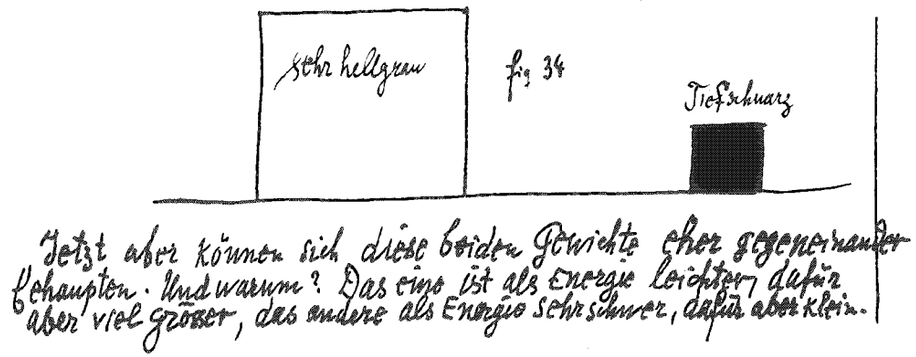
145. Las líneas activa, media y pasiva, de: Klee; *Pädagogisches Skizzenbuch* (Bauhausbücher 2), 1925, pág. 11.

tamaño, el de la izquierda gris claro y el de la derecha gris oscuro, debe equilibrarse la «sobrecarga de energía negra» en la derecha añadiendo un pequeño campo negro en el lado de la izquierda. Otra posibilidad consiste, según Klee, en reducir el tamaño de la superficie de la derecha, de modo que exista un equilibrio entre un cuadro claro grande y otro oscuro pequeño (figura 146). Sin embargo, Klee subraya que para este tipo de equilibrios puede existir en todo caso una escala relativa, nunca absoluta:

> La suposición de que el negro pesa más que el blanco sólo corresponde a la realidad mientras nos movemos en la superficie blanca... En física se habla de peso específico en comparación con el agua: en nuestro caso existen diversas clases de peso específico, en comparación con el blanco, con el negro, o con el punto medio (y con cada uno de los grados intermedios). Así, el mundo de los colores crea más relaciones todavía. Colores sobre fondo rojo... colores sobre fondo violeta..., etc. [83].

En la cuarta lección Klee trata el problema de la *estructura*. Su concepto de la estructura es puramente artístico y contrasta, por ejemplo, con el

146. Reparto del peso de claro y oscuro (tamaño de la superficie) en la balanza, de: Klee, *Beiträge zur bildnerischen Formlehre,* 1921-1922, editado en facsímil en 1979, pág. 39 (en los sucesivos pies de figuras este título aparecerá bajo la abreviatura *BF*).



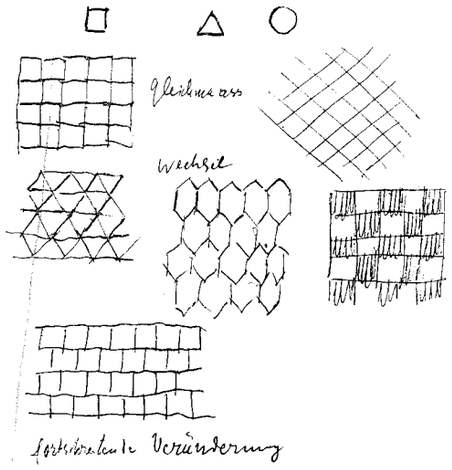
de Moholy-Nagy, que define como estructura la contextura interna del material. Para Klee, la estructura existe fundamentalmente cuando un elemento del cuadro se puede repetir rítmicamente con la frecuencia deseada: «Los ritmos estructurales del grado inferior de desarrollo» encuentran «su expresión numérica en la suma de unidades» [84] (por ejemplo, disposición paralela de líneas rectas idénticas a intervalos iguales). Las estructuras de los niveles superiores aparecen cuando, por ejemplo, se suceden alternativamente un elemento largo y otro corto (medida) o uno claro y otro oscuro (peso). Si se disponen en cruz los ritmos estructurales «primitivos» compuestos de líneas paralelas surge una red de cuadrados que constituye igualmente un ritmo estructural «primitivo» y que, como ya hemos visto, Klee utiliza como estructura básica de sus pinturas a base de cuadrados. Alternando la distribución del peso de lo claro y lo oscuro, esta red de cuadrados se convierte en un tablero de ajedrez que, a su vez, constituye el ritmo estructural de otro nivel superior (figura 147). (Marianne L. Teuber atribuye el interés de Klee por los ajedrezados a la influencia del psicólogo Friedrich Schumann [1863-1941], precursor de la posterior psicología de la *gestalt,* que ha estudiado desde el punto de vista de la psicología la relación entre figura y base y el fenómeno del ritmo. En su estudio demuestra también que, en conjunto, Klee no sufrió la influencia de la psicología de la *gestalt* que se desarrolló en los años veinte y se mantuvo en las teorías de sus precursores, fundamentalmente Mach y Schumann) [85].

En opinión de Klee, las estructuras «primitivas» y los ritmos estructurales de niveles superiores tienen en común su «carácter suborgánico, *dividual*». Es decir, los ritmos estructurales son divisibles o, dicho de otro modo, se les puede quitar algo sin que ello les perjudique sustancialmente.

En contraposición a ello, las *divisiones individuales* (Klee no habla aquí de estructura a propósito) no permiten ninguna actuación que reduzca su esencia:

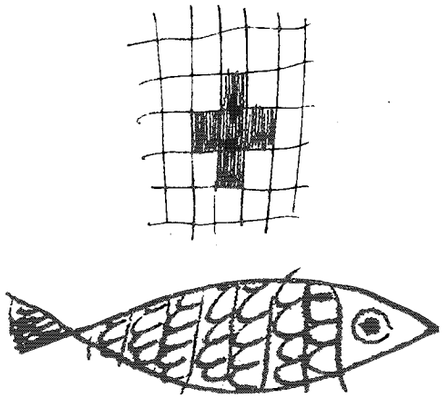
> Todo organismo es un individuo, indivisible. Esto significa que no se le puede quitar nada sin variar el carácter del conjunto o, en los seres vivos: sin perturbar o incluso impedir la función del conjunto. Del mismo modo, tampoco se les puede añadir nada [86].

147. Principales posibilidades en relación con la configuración estructural, de: Klee, *Das bildnerische Denken,* ed. por Jürg Spiller, 1956, pág. 251.



Las divisiones individuales no conocen ninguna repetición de unidades iguales. Y, en contraposición con las estructuras, nunca se pueden reducir al número 1, sino que «tienen que pararse en proporciones como 2:3:5 ó 7:11:13:17 ó a:b=b (a+b) (sección áurea)» [87]. Un ejemplo de división individual es la cruz formada por cinco cuadrados; si se retira un cuadrado, la cruz deja de ser tal en el acto [88]. Otro ejemplo: el pez (figura 148). No importa añadir o suprimir algunas escamas (escamas = estructura); sin embargo, si al pez se le quita la cabeza como característica de la división individual, el pez ya no es tal pez [89]. Según Klee, la estructura (dividual) y la división (individual) no se excluyen en modo alguno entre sí, tal como lo demuestra el ejemplo del pez:

> La poca importancia individual de los ritmos estructurales encierra... una gran ventaja: se pueden clasificar fácilmente en un conjunto individual, orgánico, apoyando la esencia del organismo. Sin oponerse a él en modo alguno [90].



148. La cruz y el pez como ejemplos de divisiones individuales, de: Klee, *Unendliche Naturgeschichte,* ed. por Jürg Spiller, 1970, pág. 89 y 193.

Klee, conocedor de la música y excelente violinista, que en su juventud dudó entre dedicarse a la música o a la pintura, se introduce en este punto de sus lecciones en el ámbito de la música. Compara la estructura en el ámbito de la pintura con el compás en el ámbito de la música y piensa cómo se puede representar pictóricamente lo musical, un problema que, además de Klee, también han estudiado detenidamente otros profesores y alumnos de la Bauhaus (entre otros, Itten y Kandinsky; entre los trabajos de algunos cabe destacar, sobre todo, la representación estereométrica de cuatro compases de la fuga en mi bemol menor de Bach, realizada por Heinrich Neugeboren, 1928, figura 149).

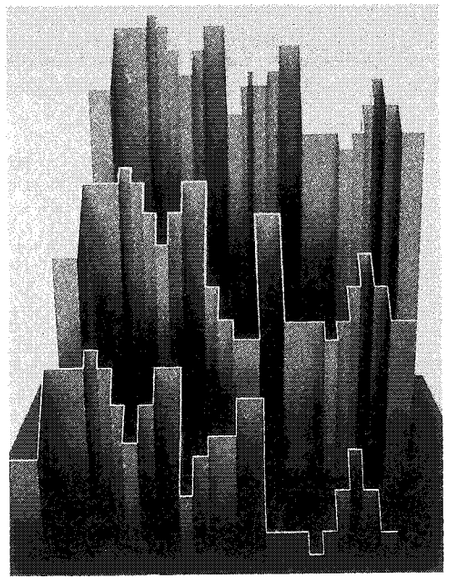
En la quinta lección Klee discute los problemas de la fuerza de la gravedad terrestre y el movimiento en el cosmos, donde reina el «movimiento original, el movimiento como norma» [91].

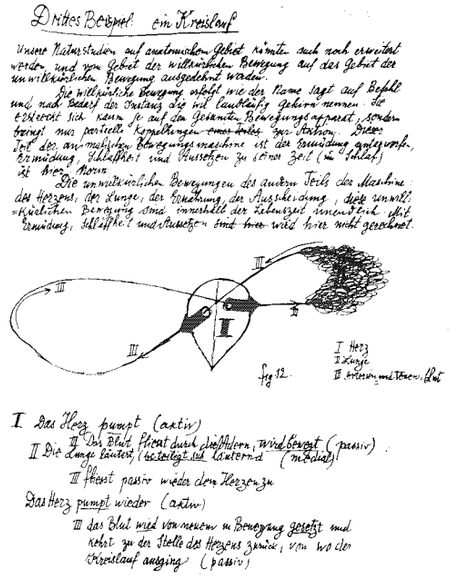
Con la explicación del concepto de estructura en la naturaleza (estructura ósea, estructura muscular, fibras musculares) Klee llega en la lección sexta a la descripción del «organismo como máquina del movimiento, donde se unen la ejecución y la voluntad del movimiento»; en este contexto señala la relatividad «de lo estructural hasta el funcionamiento individual» [92] en el sentido de una «progresión de los valores funcionales» desde los ligamentos, pasando por los huesos, los tendones, los músculos y los nervios, hasta el cerebro. Para ello recurre a su diferenciación entre líneas activas, medias y pasivas y caracteriza al cerebro como activo, a los músculos como medios y a los huesos como pasivos.

En la séptima lección Klee ilustra estos efectos (activo-medio-pasivo) con los ejemplos del molino de agua, del crecimiento de las plantas y de la circulación de la sangre (figura 150), para después de tratar el proceso visual pasar al *movimiento como problema pictórico.* Como ya se ha explicado anteriormente, Klee interpreta el proceso de creación pictórica como un movimiento permanente; poco después

del movimiento productivo inicial se inicia en el creador el primer movimiento contrario, el movimiento receptivo inicial. En pocas palabras: controla lo que ha hecho hasta ahora [93].

149. Heinrich Neugeboren: Representación estereométrica de cuatro compases de la fuga en mi bemol menor de Bach, 1928 (reconstrucción), Archivo de la Bauhaus asoc. reg./Museo para la Creación, Berlín.



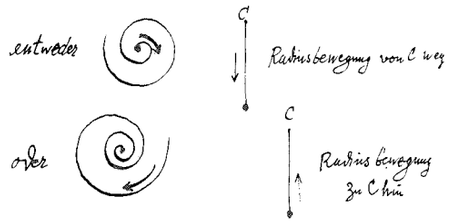


150. Circulación de la sangre, de: Klee, *BF,* 1921-1922, pág. 93 s.

Pero el movimiento no es sólo un elemento contribuyente de la producción pictórica, sino también de la recepción: «El ojo sigue los caminos marcados en la obra» [94]. El movimiento que el artista ha hecho al cuadro y que, convertido en estática pictórica, está en éste se transmite durante el proceso de recepción al observador y, de este modo, se reactiva. Todo esto se conoce por las manifestaciones teóricas de Klee (recuérdese el cap. 5.5.4). Aparte de ello Klee introduce en sus clases símbolos que ayudan a ilustrar el fenómeno del movimiento: la peonza, el péndulo, la espiral y la flecha. De ellos se ocupa en las lecciones octava y novena [95].

El motivo de la *peonza,* el primero que trata Klee, se comentará en relación con la teoría de los colores (cap. 5.5.10). En opinión de Klee, el péndulo constituye un símbolo especialmente expresivo del principio del movimiento, el movimiento contrario y el equilibrio del movimiento, decisivo para la creación (este tema se tratará más detenidamente en el marco de la teoría de los colores). El movimiento del péndulo pasa a ser el del círculo cuando se suprime la «sujeción terrestre (la fuerza de la gravedad)». Klee considera a este «movimiento purísimo» como «cósmico» [96]. Si se modifica —se aumenta o disminuye— la longitud del radio del péndulo que sigue un movimiento circular, aparece la *espiral;* a diferencia del movimiento circular, el movimiento en espiral «ya no es infinito..., por lo que se plantea de nuevo la cuestión del sentido del movimiento» [97]. Si se interpreta el movimiento en espiral como un movimiento que, partiendo del centro, avanza cada vez más y más en el espacio, entonces significa según Klee, desarrollo, libertad (espiral de la vida); pero si se interpreta esta misma forma de movimiento en el sentido contrario, esto es, en el sentido de un movimiento hacia el centro, entonces el creciente constreñimiento le lleva finalmente a detenerse (espiral contraria al movimiento-espiral de la muerte). Así, para Klee la espiral es una metáfora de la vida y la muerte, y la decisión al respecto reside en la *flecha,* que indica el sentido que sigue el movimiento (figura 151). En la novena lección Klee somete la flecha a un profundo análisis; la flecha como símbolo del movimiento puede tener muy distintos significados (véase el cap. 5.5.6, «Cuadros de la época de la Bauhaus»). En opinión de Klee, en la flecha se expresa la «tragedia original» del hombre, que consiste en poder recorrer mentalmente lo terrestre y lo supraterrestre, pero físicamente estar sometido a la sujeción terrestre. Con la ayuda de la flecha el

151. Espirales de la vida y de la muerte, de: Klee, *BF,* 1921-1922, pág. 121.

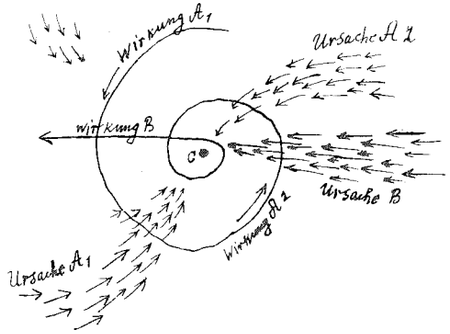


hombre puede ampliar su radio de acción, pero la «curva terrestre» de la flecha que vuela sigue siendo de un «movimiento finito» (en contraposición al «movimiento infinito» de la «curva cósmica», es decir, el círculo) [98]. Así, para Klee la flecha es algo más que un mero símbolo del movimiento o un medio para representar este movimiento; es al mismo tiempo una metáfora de la división de la existencia humana en espíritu y materia: «El hombre es en parte ave, en parte presa» [99].

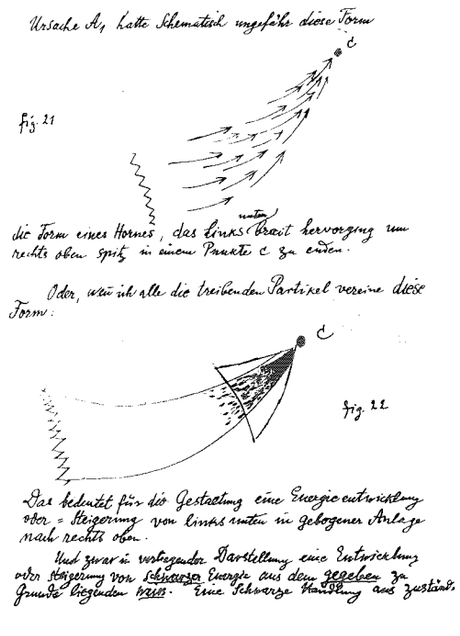
En esta lección novena, dedicada a la flecha, Klee vuelve a la espiral (lección 8) y estudia las causas determinantes del movimiento de la «espiral de la muerte», que finaliza en el centro. Llega a la conclusión de que se trata de energías que están dirigidas hacia el punto central, esto es, que son centrípetas, y que, si bien en la parte exterior son relativamente débiles, hacia el interior adquieren cada vez más fuerza. Para explicarlo, Klee entresaca de todo el campo de energía una corriente de fuerza que representa gráficamente como una formación de pequeñas flechas que se juntan cada vez más hacia el centro (punto C) (figura 152). En una segunda fase agolpa tanto estas flechas que surge una flecha grande cada vez más negra que destaca sobre el fondo blanco (figura 153). El hecho de que esta transición de un nivel físico a otro pictórico no sea racional ni se produzca en pasos lógicos, sino que sea asociativa y tenga lugar en saltos, es una de las particularidades del «pensamiento artístico», por utilizar un concepto desarrollado por Klee.

La génesis de la flecha negra a partir del fondo blanco arroja una interesante luz adicional sobre la teoría de Klee sobre la representación del movimiento, sobre la idea del artista de que el movimiento vivo surge en el cuadro por la oposición de lo general y lo especial. A este respecto cabe citar un pasaje de la obra *Pädagogisches Skizzenbuch:*

(La formación de la flecha negra-R. W.). Consiste en el creciente desarrollo de energía a partir del blanco existente o propio o actual hacia el negro dado o futuro. ¿Por qué no al revés? Respuesta: el acento se encuentra sobre lo especial minoritario frente a lo general mayoritario. Esto último es lo propio de la situación, lo acostumbrado, lo primero es lo desacostumbrado, lo activo. Y la flecha avanza en el sentido de la actuación... El



152. Representación esquemática de las energías de movimiento de una espiral, de: Klee, *BF*, 1921-1922, pág. 134.



153. Formación de la flecha negra, de: Klee, *BF*, 1921-1922, pág. 136.

blanco dado, el blanco ya visto hasta la saciedad, se recibe con poca aclamación al estar el ojo acostumbrado a él; sin embargo, en relación con lo especial de la actuación que se inicia, la vivacidad de la mirada aumenta hasta la culminación o el final de dicha actuación [100].

Tras este principio del *crescendo* (también del *decrescendo*), Klee expone como final de la novena lección los movimientos de los *colores,* por ejemplo, de los colores fríos a los cálidos o de los cálidos a los fríos, simbolizando la flecha el calentamiento o el enfriamiento. Con ello se produce al final del semestre de invierno 1921-1922 el paso a la teoría de los colores, que Klee desarrolló sistemáticamente por primera vez —tras el curso de repetición del semestre de verano 1922— en el semestre de invierno 1922-1923.

5.5.10 Teoría de los colores

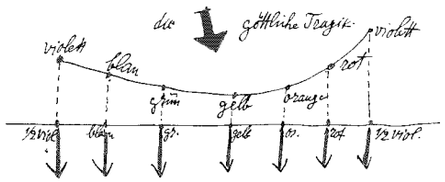
En la introducción a su teoría de los colores, Klee subraya que «no se basa sólo en él mismo», sino que ha adoptado «sin vacilar» ideas de Goethe *(Farbenlehre* —La teoría de los colores—), Runge *(Farbenkugel),* Delacroix y Kandinsky *(Über das Geistige in der Kunst).* Aunque, sin duda, esto es cierto, la teoría de los colores de Klee es algo más que una simple amalgama de distintos principios teóricos; en relación sobre todo con el importante y general principio del movimiento, constituye una particular contribución a la teoría de los colores.

Klee considera que su primera tarea consiste en construir un «tipo de caja de pinturas en la que los colores sigan un orden fundado» [102].

No es una mera casualidad que para ello Klee partiera del *fenómeno natural* del arco iris, para más tarde señalar, sin embargo, su escasa utilidad de cara al establecimiento de un orden cromático. Constató que en la banda cromática continua del arco iris se pueden «descifrar» los siguientes siete colores:

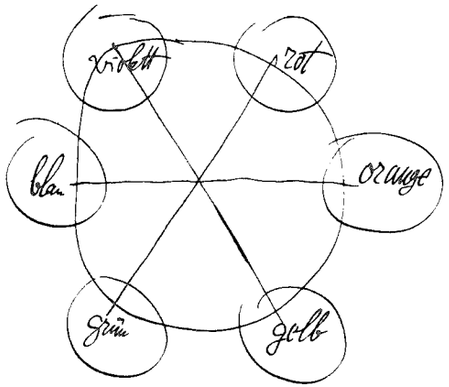
Violeta rojizo	Rojo	Naranja	Amarillo	Verde	Azul	Violeta azulado
1	2	3	4	5	6	7

y censura que el violeta rojizo (1) y el violeta azulado (7) no son colores completos, sino «incompletos». Klee considera que otra deficiencia es el «carácter finito» [103] de esta banda cromática lineal, y la limitación diametralmente opuesta a los esfuerzos trascendentales de Klee, tal como hemos visto en distintas ocasiones.

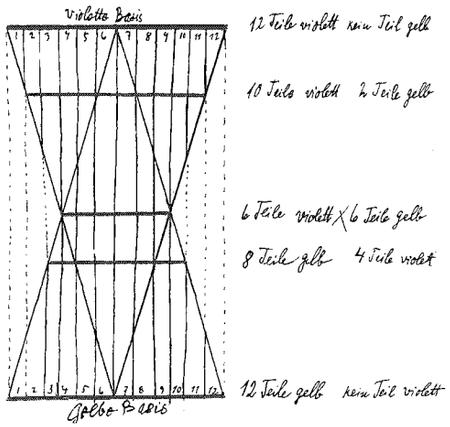


154. Disposición de los colores del arco iris en analogía con el movimiento pendular, de: Klee, *BF*, 1921-1922, pág. 157.

La búsqueda de una forma en la que quede superada la limitación del *movimiento pendular* de 1 a 7 (y viceversa, figura 154) y que tenga garantizado el carácter infinito, lleva a Klee a suprimir en sus operaciones mentales la fuerza de la gravedad y, de este modo, conseguir que el movimiento terrestre oscilante del péndulo pase a ser el movimiento cósmico giratorio de la *peonza.* De este modo llega Klee a la forma del círculo cromático. Si se ordenan los siete colores del arco iris en la periferia del círculo, los dos colores «incompletos», violeta rojizo y violeta azulado, se unen en un color «completo», el violeta. Surge así el *círculo cromático dividido en seis partes* (figura 155), que con vistas a representar las relaciones de los colores entre sí resulta bastante más expresivo que la banda cromática espectral del arco iris. El modo de llegar a este círculo cromático conocido desde antiguo tiene un carácter novedoso y diferencia a Klee de otros teóricos de los colores. Pero también resulta nuevo el hecho de que Klee no concibe el círculo cromático como un sistema estático, sino que en el estudio de las relaciones entre los colores opera siempre con el concepto del movimiento. En este sentido, Klee distingue dos tipos de movimiento básicos: los movimientos de los colores en la periferia del círculo *(periféricos)* y los movi-



155. El círculo cromático en seis partes, de: Klee, *BF,* 1921-1922, pág. 157.

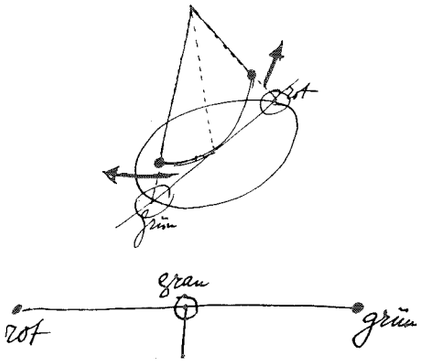


157. Compenetración mutua de dos colores complementarios, de: Klee, *BF,* 1921-1922, pág. 163.

mientos de los colores siguiendo el diámetro del círculo *(diametrales).*

En el círculo cromático dividido en seis partes existen tres diámetros. Éstos no indican sólo la relación entre dos colores complementarios situados uno enfrente del otro en la periferia del círculo (rojo-verde, amarillo-violeta, azul-naranja), sino que también señalan los movimientos

156. Movimiento diametral de los colores (rojo-verde), de: Klee, *BF,* 1921-1922, pág. 161.



cromáticos penetrantes de estos colores complementarios, cuya tonalidad disminuye progresivamente hacia el centro y se extingue en el punto gris central. Para ilustrar estos movimientos *diametrales* Klee recurre en un principio al modelo del péndulo (en el que los dos puntos extremos representan los dos colores complementarios y la posición de equilibrio media representa el gris neutro) (figura 156), para introducir a continuación un modo de visualización que se basa en dos triángulos isósceles apuntados unidos y situados uno frente al otro y permite realizar una representación numéricamente exacta de los colores complementarios que se mueven uno hacia el otro (figura 157).

Junto a estos tres diámetros básicos existen, por supuesto,

> tantos otros como se deseen, que no se diferencian de los ahora mencionados en su autenticidad, sino tan sólo en su importancia fundamental. El más mínimo giro del diámetro alrededor del punto gris fijo determina un nuevo par de colores válido, si bien menos importante [104].

Esto se puede aplicar, por ejemplo, a los pares de colores verde amarillo-violeta rojizo, naranja amarillento-violeta azulado y naranja rojizo-verde azulado, pero también para todos los demás

pares definidos por un diámetro. Klee los denomina *pares de colores auténticos;* desde su punto de vista, estos pares se «originan» mutuamente en la retina del ojo (contraste simultáneo o sucesivo) y se pueden mezclar hasta conseguir un gris medio. Pero el gris no se alcanza cuando se mezclan colores que no están diametralmente enfrentados. Klee habla en este caso de una «mesalliance» (palabra francesa que significa casamiento desigual), pero no excluye la posibilidad de este emparejamiento. Por el contrario —según opina Klee—,

> no quiero decir... que la composición cromática deba quedar siempre reducida a los colores complementarios [105].

Estos *pares de colores no auténticos* (por ejemplo, verde-naranja, verde-violeta, violeta-naranja) «no se unen con un diámetro, sino con un segmento» [106] (se trata de los pares que Goethe denomina «característicos»). El resultado de la mezcla de estos pares de colores no auténticos es un gris que no es neutro, sino que tiene color, hecho al que Runge ya se ha referido en el anexo de *Farbenkugel,* párrafo 28. Al mezclar el verde y el naranja se obtiene un verde «cargado de amarillo»; con el verde y el violeta se consigue un gris «cargado de azul»; el violeta y el naranja mezclados dan un gris «cargado de rojo» [107].

Al final de esta lección sobre la teoría de los colores Klee hace algunas referencias, poco frecuentes en sus clases, al ámbito de la creación «aplicada»:

> Aplicando todo esto a la Bauhaus o, mejor dicho, a la construcción, me gustaría proponer:
> En primer lugar: elegir los pares de colores auténticos para los tonos escalonados de tres diferentes espacios. Cada espacio constituiría por sí mismo una parte del efecto total, que se basa en el rojo, el amarillo y el azul... En otro caso propondría: tratar desde el punto de vista cromático tres espacios próximos, es decir, iguales, de modo que cada uno de ellos corresponda en el tono a uno de los tres *pares cromáticos no auténticos.* Entonces tendríamos, en primer lugar, la sensación de una carga de amarillo, en segundo lugar, de una carga de azul y, en tercer lugar, de una carga de rojo... [108].

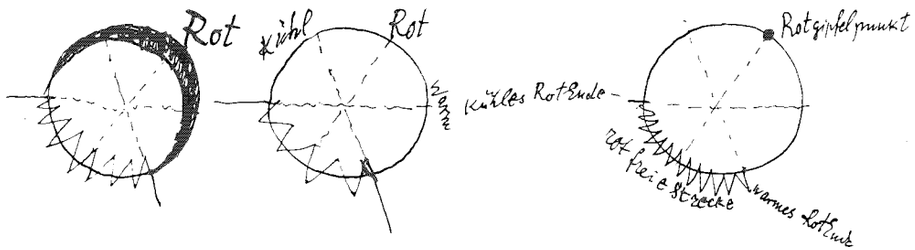
El hecho de que estas ideas sobre la configuración cromática de espacios interiores resultan extraordinariamente formalistas y quedan al margen de las condiciones concretas de las situaciones espaciales reales demuestra de nuevo que Klee estaba relativamente desconectado de los objetivos pragmáticos de la Bauhaus.

A diferencia del movimiento diametral pendular, el movimiento cromático que tiene lugar en el perímetro del círculo, y al que Klee denomina *periférico,* es infinito. Al igual que en el caso de los movimientos diametrales, el principio del «movimiento» resulta también aquí muy útil y nos lleva a una ampliación de los conocimientos que abarcan desde Goethe hasta Kandinsky. Klee no somete los distintos colores a un estudio individual de sus características psico-físicas, sino que se pregunta —partiendo de los tres colores fundamentales rojo, amarillo y azul— por su *alcance.* Constata que cada uno de estos tres colores fundamentales ocupa dos tercios del perímetro del círculo, quedando otro tercio libre. Klee demuestra esta circunstancia en primer lugar con el color rojo. Junto al «punto culminante del rojo» existen otros dos puntos importantes en la periferia del círculo: el «extremo cálido del rojo» (que coincide con el punto culminante del amarillo) y el «extremo frío del rojo» (que coincide con el punto culminante del azul); más allá del alcance del rojo se encuentra el tercio situado entre los puntos culminantes del amarillo y el azul, esto es, el ámbito del verde (figura 158). Esto mismo se puede aplicar al amarillo y el azul, de modo que Klee, generalizando, sostiene:

> Todo color surge de su nada, en el punto culminante del color contiguo, primero calladamente y luego asciende hasta su punto culminante, para a partir de él extinguirse de nuevo lentamente en su nada, en el punto culminante del color contiguo [109].

Para hacer una caracterización de estos movimientos de los colores Klee recurre de nuevo a la terminología musical. Habla de un *crescendo* y un *diminuendo,* y prosigue:

> Pero hay algo más: en el círculo los colores no suenan al unísono..., sino en una especie de canto a tres voces... Las voces van entrando como en un canon. En cada uno de los tres puntos principales culmina una voz, entra suavemente otra y se extingue una tercera [110].



158. Alcance del rojo en el círculo cromático, de: Klee, *BF,* 1921-1922, pág. 174.

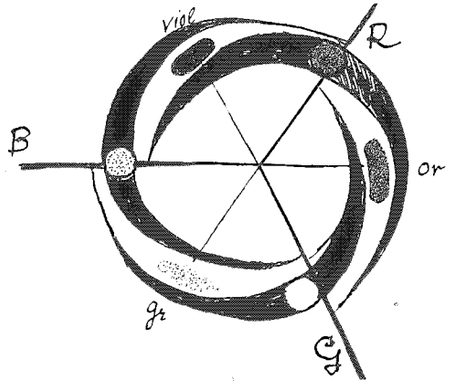
Así, Klee denomina a esta relación polifónica y esta armonía de los tres colores fundamentales *canon de la totalidad cromática* [111] (figura 159).

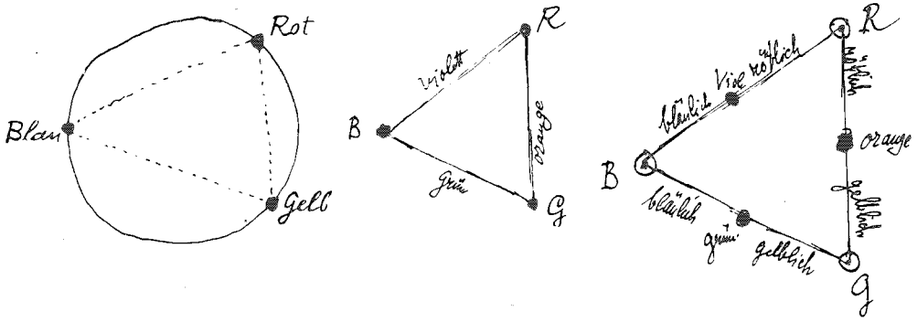
Klee considera que otra posible representación sistemática de las relaciones entre los colores y los movimientos de éstos es el *triángulo cromático,* un triángulo equilátero cuyos vértices están ocupados por los puntos culminantes del rojo, el amarillo y el azul (figura 160). Si los vértices ocupados por los colores fundamentales aparecen sólo durante un breve momento (Kandinsky: «el punto es la forma más reducida desde el punto de vista temporal» [112]), entonces los lados del triángulo, ocupados por los colores secundarios, constituyen tramos variables. De cara a la representación del movimiento periférico esta figura ofrece

> la ventaja de una clara división en colores primarios y secundarios... El azul, el amarillo y el rojo ocupan un lugar dominante. El verde, el naranja y el violeta son dependientes [113].

No vamos a hacer aquí un análisis detallado de los movimientos secantes o complementarios que tienen lugar en el triángulo cromático ni de los movimientos de los componentes (que corresponden a los movimientos diametrales y periféricos del círculo cromático). Resulta digno de atención el hecho de que Klee, a pesar de las diversas relaciones que se pueden apreciar tanto en el círculo como en el triángulo cromático, considera estos dos sistemas como insuficientes porque no permiten representar las relaciones claro-oscuro: «Quedan todavía algunos huecos, ya que operábamos sin negro ni blanco...» [114]. Así, introduciendo el negro y el blanco Klee amplió el triángulo cromático hasta conseguir primero la *estrella elemental* o *estrella total* del nivel cromático pentagonal [115] (figura 161), y después —yendo más allá de la topografía bidimensional— el *poliedro total* tridimensional [116], para, por último, recurriendo al círculo, concluir «este capítulo de los medios artísticos» [117] con una clasificación histórica de los colores, con la *esfera de los colores* de Runge.

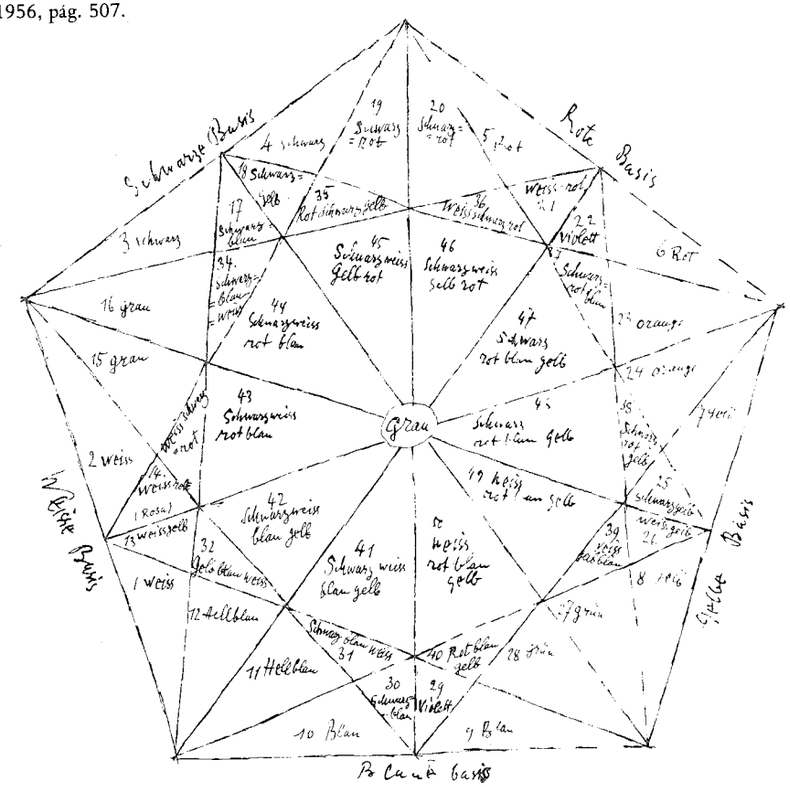
159. Canon de la totalidad cromática, de: Klee, *BF,* 1921-1922, pág. 180.





160. Formación del triángulo cromático a partir del círculo cromático, de: Klee, *BF,* 1921-1922, pág. 181s.

161. Estrella elemental o estrella total del nivel cromático, de: Klee, *Das bildnerische Denken,* ed. por Jürg Spiller, 1956, pág. 507.



5.5.11 La teoría de Klee en el contexto de la pedagogía de la Bauhaus

El deseo de Klee de alcanzar la armonía y la totalidad se ve hecho realidad en la esfera de los colores con su polaridad de luz y oscuridad, de claro y oscuro, con un punto gris neutro en el centro y sus numerosos colores relacionados entre sí tanto en la superficie de la esfera como en su interior. Dejando a un lado los puntos conflictivos que aparecen en la esfera de los colores (los problemas se plantean, fundamentalmente, por el hecho de que los colores de partida, puros, que se encuentran en la línea ecuatorial, presentan diversas tonalidades), cabe preguntarse, en relación con la teoría, cómo es que Klee, en una situación histórica en la que la unidad, la totalidad, se ha convertido en una ficción debido a la crisis existencial, a la crisis del conocimiento, debido a las contradicciones y a las divergencias ideológicas, se sirve de un sistema cerrado, determinado por la idea de la armonía, como es la esfera de los colores. Con esta pregunta retrocedemos de nuevo a lo que Klee consideraba que era la función del arte. Hemos visto que el pensamiento de Klee estaba orientado hacia una región que se encuentra más allá de la realidad cotidiana y en la que predomina el equilibrio cósmico; para Klee el arte ofrece la posibilidad de participar en esta esfera al margen de la incompleta realidad terrestre. El carácter cerrado de la teoría de la creación de Klee es igualmente un reflejo de una concepción de la existencia y del arte que no acepta lo incompleto o lo fragmentario, sino que exige la totalidad y la armonía.

Los riesgos pedagógicos que encierra una teoría artística de este tipo son evidentes: la fijación de los alumnos a esta idea de la armonía y, además, a los instrumentos artísticos del profesor. Esto se comprueba no sólo en algunos trabajos de alumnos realizados en la propia Bauhaus, sino también en las posteriores obras de antiguos alumnos del instituto que no consiguieron liberarse de la sombra de Klee en toda su vida (por ejemplo, Benita Koch-Otte). No obstante hay que subrayar que, en sus clases, Klee —a diferencia de Kandinsky— no mostró nunca una actitud dogmática, un deseo de notoriedad absoluta. Así, Helene Schmidt-Nonne relata que en cierta ocasión Klee se despidió de sus alumnos tras una serie de clases con la observación: «Ésta es una posibilidad, pero yo no hago uso de ella» [118]. Y Klee también previno insistentemente a sus alumnos contra un esquematismo ciego:

> Estas equivocaciones llevan por sí mismas a la construcción. Rondan en las cabezas de asmáticos de pecho estrecho que dan leyes en lugar de obras. Que no tienen dentro de sí mismos suficiente aire como para comprender que las leyes sólo deben constituir la base para que florezca sobre ellas. Que sólo se estudian las leyes para examinar las obras, para ver cómo se diferencian de las obras naturales de nuestro alrededor, de la tierra, los animales y las personas, sin ser por ello absurdas. Que las leyes son sólo bases conjuntas para el arte y la naturaleza [119].

La teoría de Klee, que en muchos puntos resulta capciosamente racional, pero que en realidad era una «poética sumamente personal» [120] llena de alusiones especulativas y analogías subjetivas, resultaba difícil de aplicar en la Bauhaus en ámbitos al margen del arte libre, es decir, en la creación aplicada, en la creación y el diseño de productos (a lo sumo se podía aplicar en la sección textil en la medida en que no se trataba de elaborar telas de uso corriente, sino de diseñar tapices y alfombras con un marcado carácter artístico). Sin embargo, si se prescinde de determinadas posturas divergentes (por ejemplo, Hannes Meyer, Ernst Kallai), en la Bauhaus parece haberse aceptado que la introducción a los fundamentos de la creación y la ejercitación del «pensamiento artístico», tal como se realizaba en los cursos de Klee y Kandinsky, resultaba útil, necesaria e irrenunciable como base cuando las posibilidades de la transfefencia directa a la labor práctica del «diseñador» se consideraban como sumamente limitadas.

> No es que queramos hacer de ustedes fundamentalmente dibujantes y pintores. Pero debemos dibujar y pintar juntos, pues estas actividades llevan forzosamente al contacto con las regularidades fundamentales [121].

Estas palabras se las dirigió Klee a sus alumnos en una clase a comienzos del año 1924.

Al capítulo 5.5

1. Véase Marcel Franciscono, «Paul Klee am Bauhaus - der Künstler als Gesetzgeber», en: Catálogo *Paul Klee, Das Werk der Jahre 1919-1933,* Kunsthalle Colonia, 1979, nota 4, pág. 28; es probable que el llamamiento de Paul Klee se debiera a una recomendación de Johannes Itten.
2. Citado en: Christian Geelhaar, *Paul Klee und das Bauhaus,* Colonia, 1972, pág. 9.
3. Oskar Schlemmer escribió el día 9 de julio de 1919 a Paul Klee: «...Una de las principales acusaciones contra la que le tenemos que defender aquí es la de que un artista tan "apartado del mundo y soñador" como se "supone" que es Usted difícilmente puede ser un profesor que pueda tratar las cuestiones modernas con la fuerza necesaria en una ciudad como Stuttgart... "caprichoso", "femenino" son otras de las palabras en que se basa la duda...» (Oskar Schlemmer, *Briefe und Tagebücher,* editado por Tut Schlemmer, Stuttgart, 1977, págs. 35 y ss.).
4. Schlemmer en una carta a Otto Meyer-Amden, 3 de febrero de 1921, op. cit., pág. 48.
5. Carta de Paul Klee a Alfred Kubin, 12 de mayo de 1919. Citada en: Catálogo *Paul Klee. Das Frühwerk 1883-1922,* Munich, 1979, pág. 93, y facsímil, págs. 96 y ss.; para el contexto, véase también: Jürgen Glaesemer, *Paul Klee. Die farbigen Werke im Kunstmusseum Bern,* Berna, 1976, págs. 134 y ss.
6. Véase Franciscono, op. cit., págs. 17 y ss.
7. Günter Dünkel, «Paul Klee-Maler und Kunstpädagoge. Zu Klees Kunsttheorie und inhaltlichen Aspekten seiner Bilder», en: *tendenzen* 126/127 (1979), número especial 60 Jahre Bauhaus, pág. 22. Si Dünkel hubiera considerado la frase de Klee en que insiste ante Kubin en que su obra «no se había apartado de nada esencial», no habría podido llegar a la grotesca conclusión de presentar a Klee como revolucionario político y luchador antifascista. Curiosamente, Franciscono (op. cit., pág. 17) y O. K. Werckmeister *(Versuche Über Paul Klee,* Francfurt, 1981, pág. 186) también suprimen esta frase en sus citas.
8. Publicada con el título "Über die moderne Kunst", Berna-Bümpliz, 1945; en la página 53 se puede leer: «...ningún pueblo nos sirve de base. Pero buscamos un pueblo, empezamos a hacerlo en la Bauhaus. Comenzamos con una comunidad a la que entregamos todo lo que tenemos. No podemos hacer nada más».
9. Klee apenas parece haber participado en las controvertidas discusiones en el Consejo de maestros. Su alejamiento de los problemas cotidianos queda confirmado en la siguiente afirmación dirigida a Gropius en diciembre de 1921: «Celebro que en nuestra Bauhaus actúen fuerzas tan diversas. Para el todo no existe lo erróneo y lo correcto, sino que vive y se desarrolla por el juego de ambas fuerzas, igual que en el universo actúan productivamente el bien y el mal» (citado en: Wingler, *Bauhaus,* op. cit., pág. 60).
10. Klee, *Tagebücher 1898-1918* (editado por Felix Klee), Colonia, 1957, págs. 352 y s. (1008) (a partir de ahora, aparecerá con la abreviatura TB).
11. Klee, *Schriften - Rezensionen und Aufsätze* (editado por Christian Geelhaar), Colonia, 1976, pág. 118.
12. Op. cit., pág. 120.
13. Op. cit., pág. 122.
14. Op. cit.
15. Klee, «Über die moderne Kunst», op. cit., pág. 13.
16. Op. cit., pág. 49.
17. Klee, «Schöpferische Konfession», en: *Schriften - Rezensionen und Aufsätze,* op. cit., pág. 122.
18. Andeheinz Mösser, *Das Problem der Bewegung bei Paul Klee,* Heidelberg, 1976, pág. 72. El trabajo de Mösser ha servido de gran ayuda para los dos apartados "Naturaleza y Arte" (5.5.3) y "Movimiento" (5.5.4).
19. Konrad Farner, *Der Aufstand des Abstrakt-Konkreten oder die "Heilung durch den Geist",* Neuwied-Berlín, 1970, especialmente págs. 47 y ss.; en la página 49 Farner escribe: «Ahora se enfrenta el "arte limpio" a la sociedad sucia, a los fugitivos de lo duradero. Se prohíbe el caos, todo se atribuye a la creación formal...».
20. TB, pág. 99 (366).
21. Véase a este respecto: Mösser, op. cit., págs. 18 y ss.
22. Klee, «Wege des Naturstudiums», en Gropius (ed.), *Staatliches Bauhaus Weimar 1919-1923,* Weimar-Munich, 1923, pág. 24.
23. Op. cit., págs. 24 y ss.
24. Mösser, op. cit., pág. 39.
25. Klee, «Wege des Naturstudiums», op. cit., pág. 25.
26. TB, pág. 240 (834).
27. Klee, «Über die moderne Kunst», op. cit., pág. 51.
28. Op. cit., pág. 31.
29. Op. cit., pág. 47.
30. Jürg Spiller (ed.), *Paul Klee, Form- und Gestaltungslehre,* vol. 2, *Unendliche Naturgeschichte,* Basilea-Stuttgart, 1970, pág. 67.
31. Klee, «Über die moderne Kunst», op. cit., pág. 43.
32. TB, pág. 187 (640).
33. Tiempo griego.
34. TB, pág. 237 (824).
35. Mösser, op. cit., pág. 21.
36. TB, pág. 317 (928).
37. TB, pág. 320 (943).
38. Klee, «Schöpferische Konfession», op. cit., págs. 119 y s.
39. Op. cit., pág. 120.
40. Klee, *Schriften - Rezensionen und Aufsätze,* op. cit., pág. 173.
41. TB, págs. 156 y s. (536).
42. TB, pág. 187 (636).
43. Mösser, op. cit., pág. 18.

44. Op. cit.
45. Klee, «Schöpferische Konfession», op. cit., pág. 122.
46. Véase Max Huggler, «Die Kunsttheorie von Paul Klee», en: *Festschrift Hans R. Hahnloser zum 60. Geburtstag 1959,* Basilea-Stuttgart, 1961, págs. 426 y 429.
47. Klee, «Exakte Versuche im Bereich der Kunst», en: *bauhaus* 2/3 (1928), pág. 17.
48. Carta a Lily Klee, en: Felix Klee (ed.), *Paul Klee - Briefe an die Familie,* vol. 2, Colonia, 1979, pág. 983.
49. Geelhaar, *Paul Klee und das Bauhaus,* op. cit.
50. Klee, *Beiträge zur bildnerischen Formlehre, 1921-1922,* editado con transcripción e introducción de Jürgen Glaesemer, Basilea-Stuttgart, 1979, pág. 170 (en adelante, abreviado como BF; cita de la transcripción de Glaesemer).
51. Véase TB, pág. 253 (871).
52. BF, págs. 159 y ss.
53. TB, pág. 253 (871).
54. Geelhaar, *Paul Klee und das Bauhaus,* op. cit., pág. 36.
55. Eva-Maria Triska, «Die Quadratbilder Paul Klees - ein Beispiel für das Verhältnis seiner Theorie zu seinem Werk», en: catálogo *Paul Klee,* Kunsthalle Colonia, 1979, pág. 45.
56. Citado en: Geelhaar, *Paul Klee und das Bauhaus,* op. cit., pág. 52.
57. Entre las numerosas pinturas de la época de la Bauhaus que tienen una especial importancia de cara al desarrollo de la teoría y la doctrina de Klee cabe señalar también, por ejemplo, *Lote zur Welle* (1928/72), en la que la utilización de la línea como medio para representar el movimiento resulta especialmente clara; *Monument an der Grenze des Fruchtlandes* (1929/40), en la que las líneas horizontales que estructuran la obra experimentan una división progresiva según un principio matemático, una progresión geométrica (1, 2, 4, 8, 16...) (Klee realizaba en aquel entonces también dibujos geométricos ocupándose de la progresión); *Monsieur Perlenschwein* (1925/223), en cuya problemática formal —cuadrado versus rombo— Marianne L. Teuber ha reconocido de modo ejemplar la influencia de las ideas del físico y fisiólogo Ernst Mach (1838-1916) (Marianne L. Teuber, «Zwei frühe Quellen zu Paul Klees Theorie der Form», en: Catálogo *Paul Klee. Das Frühwerk,* Munich, 1979, págs. 261 y ss.).
58. Carta a Lily Klee, 19 de abril de 1921, en: *Briefe an die Familie,* vol. 2, op. cit., pág. 975.
59. Carta a Lily Klee, 29 de noviembre de 1921, op. cit., pág. 982.
60. Carta a Lily Klee, 14 de noviembre de 1926, op. cit., pág. 1016.
61. Carta a Lily Klee, 13 de septiembre de 1929, op. cit., pág. 1100.
62. Carta a Lily Klee 13 de septiembre 1930, op. cit., pág. 1140.
63. Un intento fundamental en este sentido es la tesis doctoral de Hans-Martin Schweizer, *Paul Klee - Die Vermittlung von Kunsttheorie und Kunstpraxis in der Didaktik,* Tubinga, 1976.
64. Véase Huggler, op. cit., págs. 425 y ss.
65. Véase a este respecto, por ejemplo, los dibujos y trabajos de las clases de Klee de Margarete Leischner, Lisbeth Birmann-Östreicher y Otti Berger.
66. Huggler, op. cit., págs. 429 y s.
67. Jürgen Glaesemer, *Einleitung zur Transkription der "Beiträge zur bildnerischen Formlehre",* op. cit., pág. 6.
68. En: *Briefe an die Familie,* vol. 2, op. cit.; Agenda 1926: págs. 1018 y ss., 1928: págs. 1077 y ss. 1929: págs. 1084 y ss.
69. Christof Hertel, «Genesis der Formen -über die Formentheorie von Klee», en: *bauhaus* 3 (1931), sin página.
70. Citado en: Will Grohmann, *Paul Klee,* Stuttgart, 1954, pág. 370.
71. BF, pág. 3.
72. Con respecto a las relaciones entre Klee y Kandinsky en la época de Munich, véase: Charles Werner Haxthausen, «Klees künstlerisches Verhältnis zu Kandinsky während der Münchner Jahre», en: Catálogo *Paul Klee. Das Frühwerk,* op. cit., págs. 98-130.
73. Con ello, Klee siguió una tradición que se remonta hasta el Renacimiento. Así, en Leonardo se puede leer: «Il principio della scientia della pittura è il punto; il secondo è la linea; il terzo è la superfitie; il quatro è il corpo...», citado en: Huggler, op. cit., pag. 441, nota 2.
74. BF, pág. 3; en el 6.º curso de repetición (semestre de verano 1922) Klee considera que su tarea como profesor consiste en «la transmisión de mi experiencia plasmada en figuras ideales (dibujos y pinturas), que gira en torno a la estructuración de pluralidades en unidades. Esta experiencia se la transmito a ellos en parte en síntesis (es decir, dejo que vean mis obras); en parte en análisis (es decir, divido las obras en sus partes esenciales). Se las dejo como si se tratara de un juguete y les doy la razón cuando rompen estos juegos para ver cómo están hechos» (BF, pág. 150).
75. BF, pág. 4.
76. BF, pág. 5.
77. BF, págs. 6 y ss.
78. Henry van de Velde, citado en: Carola Giedion-Welcker, *Paul Klee,* Reinbek, 1961, pág. 78.
79. Giedion-Welcker, op. cit., pág. 78.
80. BF, pág. 11; véase también: Klee, *Pädagogisches Skizzenbuch,* Munich, 1925, págs. 6-11.
81. BF, pág. 25; también: *Pädagogisches Skizzenbuch,* págs. 27 y ss.
82. Klee, «Schönferisches Konfession», op. cit., pág. 121.
83. BF., págs. 40 y ss.; también: *Pädagogisches Skizzenbuch,* págs. 33 y ss.
84. BF, pág. 42.
85. Véase Marianne L. Teuber, «Zwei frühe Quellen zu Paul Klees Theorie der Form», op. cit., págs. 280 y ss.
86. BF, pág. 47.

87. *Pädagogisches Skizzenbuch,* pág. 15; de modo similar, en: BF, pág. 48.
88. Jürg Spiller (ed.), *Unendliche Naturgeschichte,* op. cit., págs. 183 y s.
89. Op. cit., pág. 189.
90. BF, pág. 48.
91. BF, pág. 65; también: *Pädagogisches Skizzenbuch,* págs. 37-39.
92. *Pädagogisches Skizzenbuch,* págs. 17-19.
93. BF, pág. 95.
94. *Pädagogisches Skizzenbuch,* pág. 23.
95. BF, págs. 115 y ss; *Pädagogisches Skizzenbuch,* págs. 41 y ss.
96. BF, pág. 119; *Pädagogisches Skizzenbuch,* pág. 43.
97. BF, pág. 120; *Pädagogisches Skizzenbuch,* pág. 43.
98. BF, pág. 129; *Pädagogisches Skizzenbuch,* págs. 44 y ss.
99. *Pädagogisches Skizzenbuch,* pág. 44.
100. *Pädagogisches Skizzenbuch,* pág. 47; de forma similar, en: BF, pág. 137.
101. BF, pág. 153.
102. BF, pág. 153.
103. BF, pág. 155.
104. BF, pág. 164.
105. BF, pág. 167.
106. BF, pág. 167.
107. En relación con los cálculos, véase BF, págs. 167 y ss.
108. BF, pág. 170.
109. BF, pág. 176.
110. BF, págs. 176 y s.
111. BF, pág. 180.
112. Wassily Kandinsky, *Punkt und Linie zu Fläche,* Berna, 1969[9], pág. 34.
113. BF, pág. 182.
114. Klee, «Pädagogischer Nachlass», citado en: Eva-Maria Triska, *Die Quadratbilder Paul Klees,* op. cit., pág. 59.
115. Véase Jürg Spiller (ed.), *Paul Klee, Form- und Gestaltungslehre,* vol. 1, *Das bildnerische Denken,* Basilea-Stuttgart, 1971[3], pág. 507.
116. BF, págs. 186 y 190.
117. Klee, «Pädagogischer Nachlass», citado de: Eva-Maria Triska. op. cit., pág. 60.
118. Helene Schmidt-Nonne, «Der Unterricht von Paul Klee in Weimar und Dessau», en: Klee, *Pädagogisches Skizzenbuch,* reimpreso en Maguncia-Berlín, 1965 (= Neue Bauhausbücher), pág. 56.
119. BF, págs. 184 y s.
120. Franciscono, *Paul Klee am Bauhaus,* op. cit., pág. 22.
121. Klee, citado en: Spiller (ed.), *Unendliche Naturgeschichte,* pág. 273 (9 de enero de 1924).

5.6 Oskar Schlemmer (1888-1943)

5.6.1 Tema hombre

Oskar Schlemmer figura en la Bauhaus como hombre de centro. Huía de los extremos; se enfrentaba con escepticismo a fijaciones dogmáticas; entre opiniones radicales, se esforzaba por lograr el equilibrio; finalmente, le ocupaban, más que ninguna otra cosa, las posibilidades de un traslado consecuente a la práctica de la idea de la Bauhaus. Su posición como artista en un espacio intermedio entre las grandes corrientes del tiempo —expresionismo tardío, Dada, constructivismo, neorrealismo, surrealismo— nacida de una disposición anímica en tensión entre lo clásico y lo romántico, le permitió superar y suprimir, en todo lo relativo al tema del *hombre,* los antagonismos típicos de la Bauhaus entre las tendencias subjetivas de expresión y los intentos "objetivos" de creación, entre metafísica y racionalidad, entre la voluntad artística de tendencia espiritual y la orientación pragmática de la acción, entre arte "libre" y creación "aplicada".

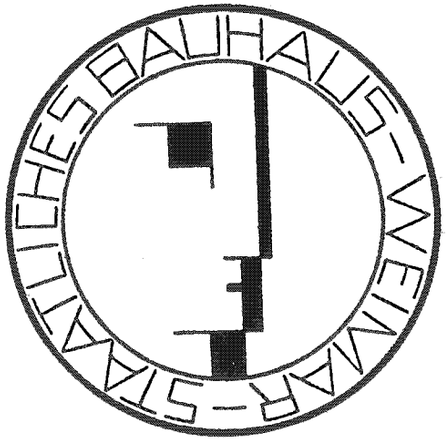
La preocupación exclusiva de Schlemmer en los años de la Bauhaus por este tema —desde los puntos de vista ideológico, artístico y pedagógico— no se refería sólo a su «misión» [1] como artista; también era, para la Bauhaus, algo así como un Memento permanente, para algunos molesto, en el sentido de que el destino de esta escuela de arte de nuevo tipo no debe consistir en la realización de ejercicios vanguardistas, por interesantes que fuesen (que con frecuencia desembocan en puro formalismo), sino que la finalidad central de la Bauhaus se debería definir a partir del hombre, pues toda creación debe partir de él y tender hacia él. En efecto, la idea de la formación de un hombre nuevo para una nueva sociedad constituye uno de los puntos esenciales de la utopía fundacional de la Bauhaus, y en una carta del 3 de febrero de 1921 a su amigo y colega en la pintura Otto Meyer-Amden, Schlemmer constata con satisfacción que la Bauhaus «construye» en una dirección distinta a la esperada, a saber, en dirección al «hombre»:

> Gropius parece saber esto y reconoce en ello el defecto de las academias, que no prestan atención a la formación del hombre. Él quería, según dice, que el artista fuese también un carácter, primero esto, y sólo después lo otro...[2].

Como ya hemos visto, también para Moholy-Nagy el hombre era el tema central —recordemos su lema «El hombre es el objetivo, no el objeto» [3]— pero Moholy representa dentro de la Bauhaus a aquellos en cuya práctica creativa está reflejado el hombre, pero no está tomado como tema. El haberse emancipado de la representación del hombre, un tema designado como «tradicional» por la historia del arte, y el poderse dedicar sin consideraciones concretas a la investigación del medio plástico "puro", les parecía un progreso decisivo y les daba la seguridad de ser "modernos". En cambio, para Schlemmer no existía discrepancia alguna entre el objetivo de la articulación plástica de un —muy específico— cuadro humano y el derecho a la modernidad. Su afán consistía en formular un canon de figura «conforme a la época» y al mismo tiempo «intemporal», un «tipo universal de creación» [4]. Para él, el hombre no era portador de situaciones psíquicas (como por ejemplo en el expresionismo), ni tampoco representante de un determinado medio social (como, por ejemplo, en Dix o Grosz). Despojado de todas las diferenciaciones fisonómicas, psicológicas y sociales, Schlemmer reduce al hombre a su forma primera esencial y, por tanto, le aleja de una «esfera del ídolo» [5]. En la medida en que Schlemmer intenta concebir la configuración del hombre en su idealidad, encontrándose con ello, sin duda alguna, en el peligro de perder de vista al hombre en su historicidad, se halla en sorprendente proximidad a todos aquellos miembros de la Bauhaus cuyo pensamiento plástico gravita sobre los «elementos de forma abstracta» (Kandinsky) y que cultivan un tratamiento ahistórico de estos elementos de la forma, al considerar, por ejemplo, al cuadrado, al círculo y al triángulo como categorías creativas elementales de validez general y supratemporal. A pesar de estos paralelismos hay que destacar dos diferencias: en primer lugar, en cuanto al contenido, el hecho de que Schlemmer ha sido el único que, con toda consecuencia, ha adoptado como tema al hombre en su arte y en su enseñanza (más exactamente: al hombre en el espacio), con lo cual ha expresado de forma evidente la reivindicación del hombre enunciada por la Bauhaus (no es una casualidad el que el emblema oficial de la Bauhaus, que muestra una cabeza humana estilizada a la manera constructivista, procede de Oskar Schlemmer; figura 162). En segundo lugar, en el aspecto formal: sólo raras veces se doblegó Schlemmer a la ideología dominante en la Bauhaus respecto al ángulo recto y el imperativo del cubo. Georg Muche cuenta a este respecto en un artículo necrológico sobre Oskar Schlemmer:

> Él sabía perfectamente —cosa que todos nosotros habíamos olvidado— que en la manifestación visible de las superficies de la naturaleza no existe el cubo. En la Bauhaus nos habíamos puesto bajo el signo del ángulo recto. El cuadrado era la forma básica privilegiada en nuestro crear... Oskar Schlemmer se colocó bajo el signo del arco, las curvas y los círculos. Con ellos formó él su imagen del hombre en equilibrio de movimiento armónico [6].

El significado básico de la línea ondulante en la obra de Schlemmer ha sido detenidamente analizado por Wulf Herzogenrath en su estudio de los cuadros murales del artista; sobre ello volveremos de nuevo al exponer los antecedentes intelectuales de Schlemmer (cap. 5.6.3 y 5.6.4). De momento esbozaremos brevemente las etapas de la evolución artística de Oskar Schlemmer desde su período en la academia de Stuttgart hasta su separación de la Bauhaus de Dessau.



162. Oskar Schlemmer: Emblema de la Bauhaus, 1921-1922.

5.6.2 Etapas de la evolución artística

Schlemmer, nacido en 1888 en Stuttgart, tras un período de aprendizaje de dos años en un taller de marquetería y un semestre en una escuela de artes y oficios, completó su formación artística en los años 1906-1910 en la academia de artes plásticas de Stuttgart. Con excepción del pequeño óleo *Cabeza de chica iluminada* (en torno a 1909-1910, catálogo de obras de V. Maur G 16) [7], se pueden pasar por alto sus trabajos como estudiante de la academia —desnudos, retratos, paisajes, interiores—. Tanto en su colorido apático como también en su tendencia a la individualización y tipificación de la cara [8], este temprano cuadro ya denota la posterior evolución, así por ejemplo la *Cabeza femenina en gris* (1912, G 79, figura 163), que es el resultado del contacto de Schlemmer con

163. Oskar Schlemmer: *Cabeza femenina en gris,* 1912, óleo sobre lienzo, 57 × 39 cm., Legado Shlemmer, Galería Nacional de Stuttgart (Ref. G. 79).

Cézanne y con el cubismo durante su estancia en Berlín en 1911-1912 y que muestra un estadio avanzado de la economía de formas que se estaba haciendo típica. Ante la alternativa de la severidad de las formas del cubismo y en contra del entusiasmo del Expresionismo coetáneo, Schlemmer toma una postura decisiva para el conjunto de la evolución de su obra. Así, en 1913 anota en su diario:

...lo que yo amo sobre todas las cosas: lo áspero, lo severo; no lo florido, delicado, sedoso, wagneriano, sino Bach, Händel [9].

Y un año después escribe en una carta a Otto Meyer-Amden:

...puesto que mis primeros trabajos, involuntariamente, tenían semejanza con Corot y Courbet, era natural que Cézanne me gustara mucho y que siguiera sus pasos. Ahora es Picasso el que continúa con lógica esta línea [10].

En la academia de Stuttgart, Schlemmer fue en 1912 (o 1913) [11] ayudante de Adolf Hölzel, aquel «pionero de la abstracción y teórico innovador», a quien artistas como Nolde, Baumeister, Itten, Otto Meyer-Amden e Ida Kerkovius (quien más tarde se hizo cargo del curso preliminar de la Bauhaus) le deben importantes iniciativas, y cuya importancia como artista y como profesor apenas es conocida más allá de un pequeño círculo (véanse en esta obra alusiones a Hölzel en capítulos 5.1.2 y 5.4.8.1). Hacia el final (cap. 5.6.8) aludiremos a la actitud de Schlemmer frente a Hölzel —sobre todo en los años últimos— caracterizada por la ambivalencia. Seguramente contribuye también el que los años como ayudante entre 1912-1913 y 1919 fueron al mismo tiempo años de emancipación con respecto al maestro, años de formación de unas ideas artísticas y unos conceptos de la forma más personales, pero, no obstante, en la aspiración de Schlemmer de lograr la unión entre ley y sensibilidad en el arte no se puede dejar de ver la influencia de Hölzel [13].

En los años de la guerra, en los que Schlemmer estuvo primero en el frente de Francia, después en Rusia y por último en una unidad cartográfica en Alsacia, estableció las primeras formulaciones prototípicas de *su* tema, del tema "hombre". De manera incansable subraya la importancia de este tema:

La representación del hombre constituirá siempre la gran alegoría para el artista. De un lado el hombre de carne y sangre con la mística de su existencia, de otro su contenido en el arte. Las condiciones y leyes de su existencia física son distintas a las de su existencia artificial-artística. Son esencialmente diferentes de nuestro organismo físico, a saber: pincel, lápiz, yeso, madera, piedra [14].

Para él era el hombre el «tema supremo» [15], el tema en el que se afianzaba aquella «espiritualidad» que él buscaba pero no encontraba en el experimento de las formas, en la innovación estética. En su diario, la fuente de información más fiable junto a las cartas a Otto Meyer-Amden

sobre el pensamiento y la obra de Schlemmer, se encuentran numerosas alusiones a la mala síntesis, sentida por él como talón de Aquiles del arte moderno, entre lo ético y lo estético (Kierkegaard), a la falta de sustancia espiritual y fuerza normativa dentro de la inclinación contemporánea al recurso de las formas:

...Después el conocimiento de los medios. Un buen día nos encontramos con las manos llenas, con medios... Tenemos todo, pero nada que decir. Nada que expresar. Falta la idea [16].

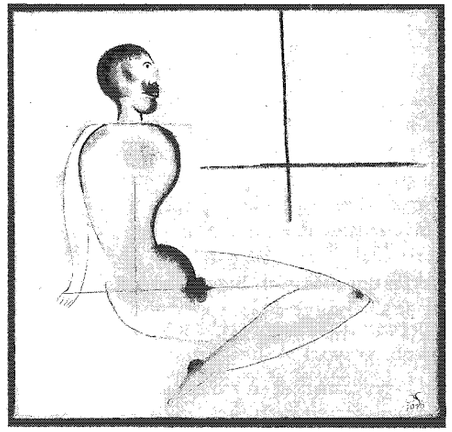
En el mismo año —1915— anota en el diario:

Yo quería ser señor de la técnica a fin de que la representación me ocupase lo menos posible. Este es el caso, puedo decir; tengo la forma, y falta la idea. Antes era al revés. Ahora me encuentro con las manos llenas y el corazón vacío. Y no obstante estoy convencido de que es la idea la que produce la foma; el espíritu quien guía la mano [17].

Como ejemplo del «espíritu, la idea, que crea la forma» [18], cita Schlemmer en su diario al Apolo de Tenea, donde el modelo de plástica arcaica proporcionaba de hecho una norma para el intento del artista de ajustar entre sí «la perfección de la forma y la profundidad de las ideas» [19]. A pesar de que se había acercado a este objetivo con cuadros como *Figura dividida* (1915-1918, G 107), *Composición en rosa* (1916, G 110), *Homo* (1916, G 114, figura 164), *Hombre con paz* (1916-1918, G 115) y *Plano con figuras* (1919, G 116, figura 165), a comienzos de los años veinte todavía le quedaban algunas dudas:

Sino de lo actual: la forma, tener mucha forma, sin un contenido a la misma altura; estamos en posesión de los medios, pero sin la idea [20].

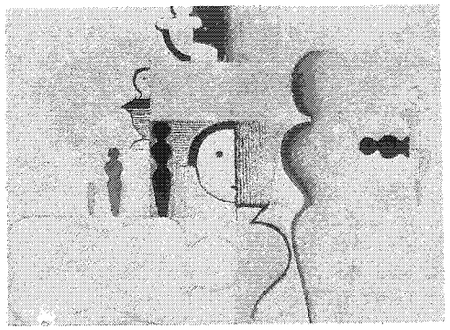
En los cuadros que acabamos de citar, realizados entre 1915 y 1919, se trata de abstracciones de la figura humana, cuya característica común consiste en una reducción de las formas del cuerpo (con frecuencia a la típica "silueta de violín") y en una *relación* estricta, tectónica, *con el plano.* En ellos, las figuras parecen sujetas a unos ejes entrecruzados, que en la superficie del cuadro les prestan firmeza y solidez, según se ve claramente sobre todo en las composiciones "Figura dividida"



164. Oskar Schlemmer: *Homo,* 1916, óleo sobre lienzo, 45,5 × 48 cm., Depósito Schlemmer, Galería Nacional de Stuttgart (Ref. G 114).

y "Homo", un cuadro que pasa por incunable de la representación del hombre por Schlemmer. Con respecto a "Homo", que constituye el prototipo de posteriores composiciones de figuras (véase la creación mural en el edificio de los talleres

165. Oskar Schlemmer: *Plano con figuras,* 1919, óleo y collage sobre lienzo, 93 × 130 cm., Galería Nacional de Stuttgart (Ref. G 116).



de la Bauhaus de Weimar, 1923, figura 14, 173; creación mural de la casa Rabe, Zwenkau, 1930-1931), Hans Hildebrandt escribe lo siguiente: «El hombre como idea, materializado en la figura de un hombre desnudo. La posición sentada fue elegida porque en la contraposición entre la parte superior del cuerpo erecta y los miembros tendidos se refleja la doble existencia activa-móvil y pasiva-sedante del hombre. El contraste vertical-horizontal es al mismo tiempo símbolo de las fuerzas que actúan en ángulo recto. Esta interpretación dual surge de la representación de los ejes cruzados, tanto sobre la figura como sobre la superficie libre» [21].

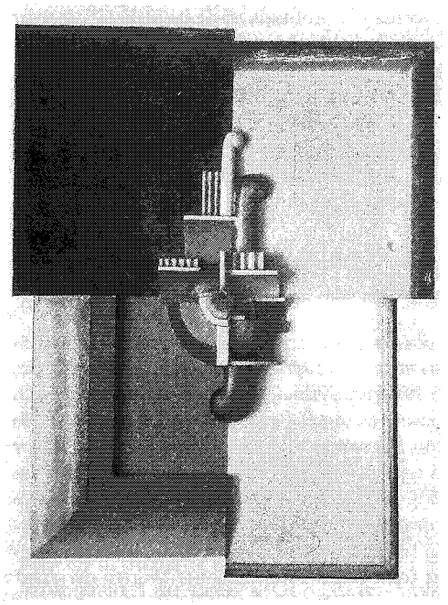
El «programa» de su «constructivismo antropocéntrico» [22], que en la obra juvenil de Schlemmer se concreta artísticamente como síntesis entre forma geométrica y figura humana, fue formulado por el artista ya en 1915, en su diario, de la siguiente manera:

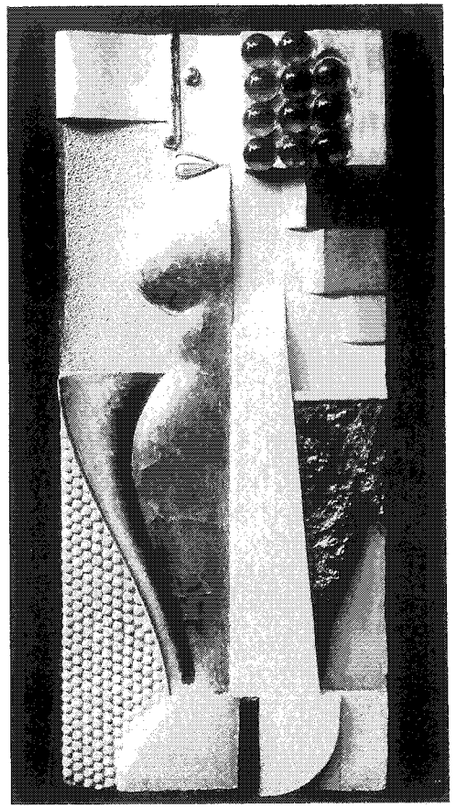
El cuadrado del tórax,
el círculo del abdomen,
cilindro del cuello,
cilindro de los brazos y piernas,
esferas de las articulaciones en codo, rodilla, hombro, tobillo,
esferas de la cabeza, de los ojos,
triángulo de la nariz,
la línea que comunica el corazón y el cerebro, la línea que comunica la cara con lo que se ve,
el ornamento que se forma entre cuerpo y mundo externo,
simboliza su relación con él [23].

Lo que Schlemmer tiene en común con los constructivistas "puros" como Mondrian y Malewitsch o incluso con las investigaciones sistemáticas de Kandinsky sobre la forma es su interés por los significados simbólicos, por la cualidad metafísica, por la psicología del medio plástico más elemental [24]; lo que le diferencia es su interés por el tema de la figura humana, de tal manera que la forma constructiva no es un fin en sí misma, sino que con frecuencia se queda en medio para el fin de la formulación plástica de una imagen del hombre abstraída de todas las contingencias, y a ser posible de aceptación general. Esto se deja ver también en el hecho de que Schlemmer renunció muy pronto a la experimentación con formas puramente abstractas, geométricas o estereométricas (por ejemplo, en *Plástica ornamental sobre un marco dividido,* 1919-1923, P1, figura 166) en favor de la abstracción figurativa correspondiente a su deseo y pretensión, como por ejemplo en sus series *Relieve H* (1919, P4-P6, figura 167) y *Relieve JG* (1919-1921, P7-P9, P11-P12).

Si hasta los primeros años veinte fue la estricta *superficialidad* la característica de los cuadros de Schlemmer —lo cual es aplicable también a las creaciones murales en el edificio de los talleres de la Bauhaus de Weimar de 1923—, en torno a 1922-1923 se aprecia en los *Cuadros de galería* del artista un cambio fundamental en el aspecto formal, no en la temática. Después de que Gropius llamara a Schlemmer a la Bauhaus a finales de 1920 —influido evidentemente por su interpretación tectónica de la imagen así como por su

166. Oskar Schlemmer: *Plástica ornamental sobre un marco dividido,* 1919-1923, madera coloreada y bronceada, 90 × 68 cm. Colecciones de Arte de Renania del Norte-Westfalia, Dusseldorf (Ref. P 1).



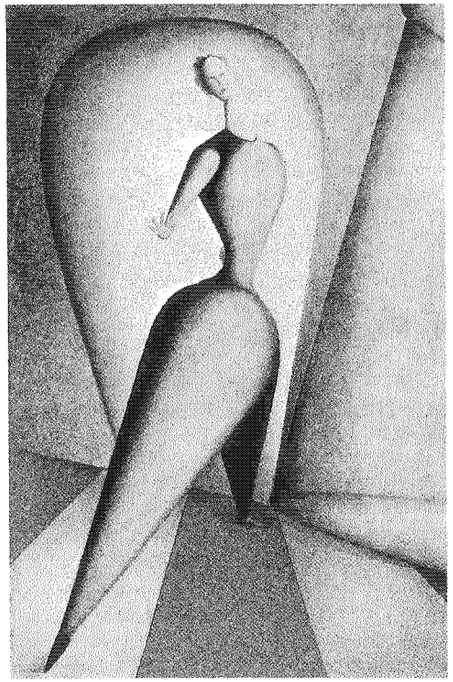


167. Oskar Schlemmer: *Relieve H con bolas de cristal,* 1919, desaparecido (Ref. P 4).

serie de *Bauplastiken* (P10)— este interés del artista, en su calidad de maestro de la forma en la escultura en madera y en piedra, tuvo aplicación en primer lugar a la plástica en relieve y a la escultura exenta. Los primeros cuadros realizados en 1922-1923 tras una pausa de tres años (el último era de 1919, *Plano con figuras),* se diferencian de manera radical de los otros en el sentido de que en lugar de una estructura plástica plana han aparecido *el espacio* y *la corporalidad.* Esto es, las figuras aparecen plásticamente redondeadas y se encuentran en espacios organizados de acuerdo con la perspectiva. Las principales obras que representan esta evolución de forma ejemplar son *El gesto, bailarina* (1922, G 118), *Comensales* (1923, G 124), *Lugar de descanso* (1925, G 134) y *Cinco figuras en el espacio, romano* (1925, G 137). A pesar de que en estos cuadros el espacio tiene profundidad, la perspectiva sigue las reglas de la geometría euclidiana, de tal forma que no existe una continuidad especial "uniforme" en el sentido del espacio sistemático del Renacimiento, sino un espacio "irreal", "metafísico", que se puede atribuir a la "pintura metafísica" italiana de un Carrà y de Chirico [25].

No es de extrañar que Schlemmer diera pie a las críticas con su paso a la representación en perspectiva del espacio, dentro de la Bauhaus, donde estaba en alza la "ideología de lo plano" bajo la influencia del constructivismo abstracto. Colegas del artista y críticos de arte consideraban la vuelta a la tercera dimensión como conservadurismo, como traición a lo moderno [26]; no obstante, la «renuncia a la modernidad en lo formal» significa para Schlemmer una ganancia en «comprensibilidad» y «clasicismo» [27], toda vez que ahora la figura no se descompone de manera constructiva, sino que es concebida en una unidad cerrada como figura de contorno corpóreo proporcionado. Así, el artista hace incluso una distinción conceptual entre el «hombre diferenciado», analíticamente facetado de la época de Stuttgart, y el «hombre contorno» de la época de la Bauhaus. La profundidad del espacio y el tratamiento plástico de la forma no son ciertamente iguales con la renuncia a la abstracción, y la adhesión a un verismo problemático para Schlemmer, que él sostiene en los años veinte como antípoda de las tendencias constructivas. Schlemmer sigue siendo más bien abstracto, en el sentido que reduce las formas naturales a formas estereométricas y evita la caracterización de rasgos individuales en favor de una representación estandarizante.

Mientras que la *Bailarina* (1922, figura 168), que temáticamente remite a los experimentos coreográficos de Schlemmer hasta el año 1912, transmite una impresión de tensión y dinámica con sus encogimientos y estiramientos severos, el cuadro *Cinco figuras en el espacio, romano* (1925, figura 169) aparece como quieto con su disposición estatuaria de la figura y permite recordar aquella claridad y clasicismo que se continúa hasta



168. Oskar Schlemmer: *El gesto, bailarina,* 1922, óleo y témpera sobre lienzo, 200 ×100 cm., Colecciones de Pintura de Baviera, Nueva Pinacoteca de Munich (Ref. G 118).

el ciclo del Brunnenraum del museo Folkwang de Essen (1928-1930), aunque en algunas de estas composiciones se percibe ya el paso a la fase "barroca" del período de Breslau.

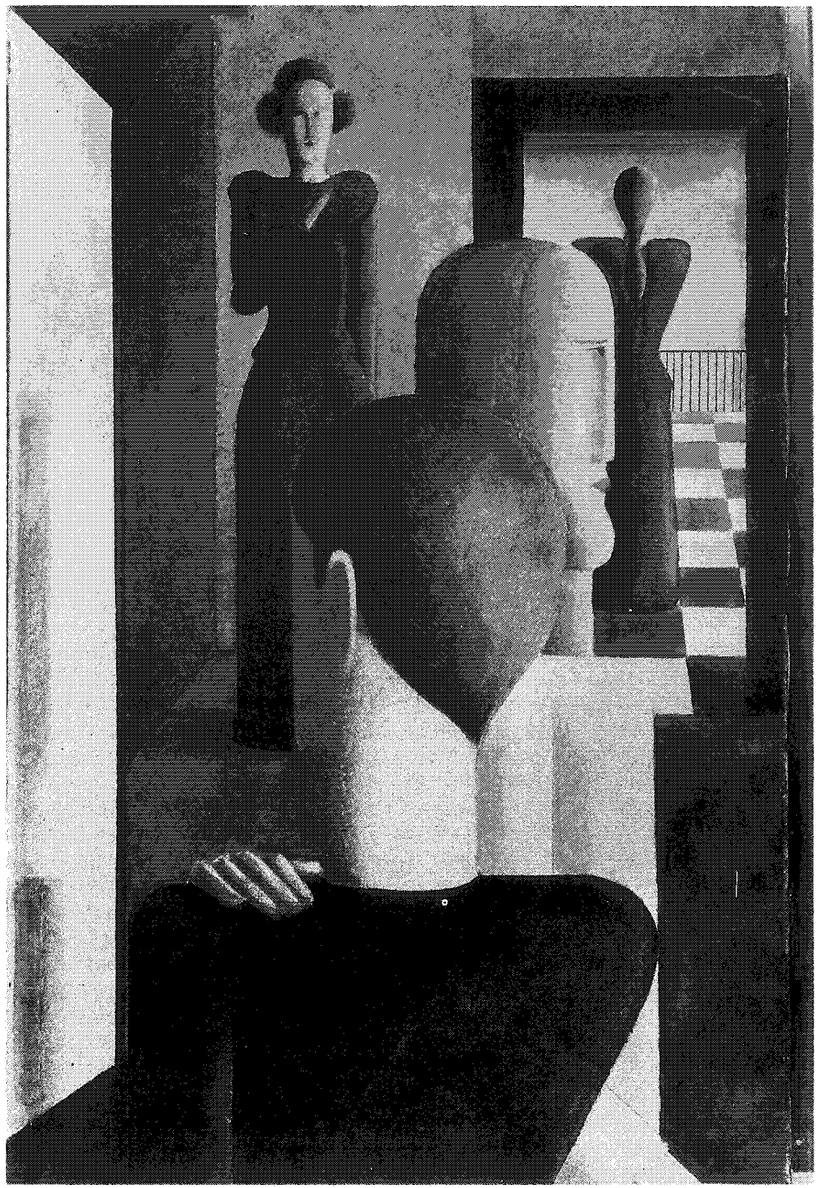
En los llamados cuadros de galería de Schlemmer de los años de la Bauhaus, que están impregnados por un sentimiento metafísico-básico, Karin von Maur ve «cuadros guías... que servían a la programática de la Bauhaus», que creaban un «símbolo común» y debían actuar como anticipación plástica de un nuevo hombre en una arquitectura utópica [28]. La cuestión de si de hecho podían cumplir esta función quedará de momento abierta, pues para profundizar en lo dicho hasta ahora y para comprender mejor las intenciones pedagógicas del artista se insertan dos breves capítulos que explican la posición espiritual de Oskar Schlemmer.

5.6.3 El metafísico

Schlemmer pertenece al tipo de artista que no crea directamente por un impulso espontáneo, sino en el cual la espontaneidad está refrenada por la reflexión. A pesar de que para él tienen gran importancia la sensibilidad y la intuición, sus composiciones, aun siendo primarias [29], no aparecen nunca como apuntes expresivos o como psicogramas puramente subjetivos, sino que siempre aparecen filtradas y purificadas por su aspiración de regularidad. Al introducir la razón como instrumento de control entre intuición y materialización, consigue objetivar lo subjetivo y así acercarse a su objetivo de creación de un tipo ideal de hombre. Con ello él trata aquello que él mismo ha designado con el concepto de «objetividad mística» [30], una objetividad que se percibe en todo lo regular y calculable de la existencia de lo «inconcebible, innombrable» [31].

Dado que Schlemmer era extraordinariamente instruido, aquí sólo nos podemos referir a algunas de las principales fuentes de las que se nutrió ideológicamente en la formación de su concepto de la «objetividad mística» —desde Paracelso pasando por Jacobo Böhme, hasta los románticos alemanes (Heinrich von Kleist, Carl Gustav Carus, Philipp Otto Runge, Caspar David Friedrich) y otros (Otto Flake, Ricarda Huch). A partir de numerosas anotaciones en su diario se deduce que Schlemmer hacía girar con regularidad su pensamiento en torno a cuestiones místicas o metafísicas. Así, en 1913 habla de que «en el camino de la representación objetiva de la naturaleza se puede crear una profunda mística, la mística del medio pictórico» [32]. En 1915 constata «una aspiración general hacia la mística» [33], que algunos ar-

169. Oskar Schlemmer: *Cinco figuras en el espacio, romano,* 1925, témpera y óleo sobre lienzo 97,5 × 62 cm., Museo de Arte de Basilea (Ref. G 137) (la sombra en el margen izquierdo representa la quinta figura). ▶



tistas buscan en la ley y otros en el caos. Tras una clara defensa de los pragmáticos objetivos de la Bauhaus y una seca crítica de su insuficiente realización (véase cap. 5.6.5), anota en 1922: «Reflexión sobre el arte... Queda lo metafísico: el arte» [34]. Con frecuencia se sirve también en los años veinte de la divisa de Otto Flake, de que se debe «"atrapar lo metafísico", para darle cuerpo y vestirlo con un lenguaje comprensible» [35]. Con referencia a Philipp Otto Runge, que junto con Caspar David Friedrich era uno de sus artistas favoritos, formula en 1925 el concepto de «matemáticas metafísicas» [36], y por la misma época su interés artístico —como hemos visto— estaba dirigido a «los espacios metafísicos, las perspectivas metafísicas, la figura metafísica» [37].

La serie de declaraciones similares se podría prolongar a voluntad; si renunciamos aquí a ello es porque vamos a intentar en primer lugar determinar la posición espiritual de Schlemmer a partir de *un* cuadro tomado como muestra. Se trata del cuadro *Paracelso, el legislador* (1923, G 120, figura 170), un cuadro con un carácter programático indudable. Schlemmer no pretendía un parecido de retrato como demuestra su comparación con representaciones históricas de Paracelso, sino que pretendía la concreción plástica de lo que él personalmente veía en Paracelso (1493-1541). «Solamente en cuanto al tipo general se acerca» este retrato ficticio «a los retratos humanistas del sabio y el reformista, con su frontalidad llena de fuerza y los significativos gestos de sus manos» [38]. También aquí, al igual que en otras representaciones de figuras de Schlemmer, se ve una «extracción de formas y colores» [39] con el objetivo de destilar lo esencial. El cuadro de Paracelso de Schlemmer es el homenaje a un ídolo espiritual muy apreciado por el artista. Éste había estudiado los escritos de Paracelso y estaba igual de impresionado por su concepción cosmológica de una concordancia de microcosmos y macrocosmos (que a él ya le era conocida gracias a los románticos) como por su triple clasificación del hombre en un cuerpo terrestre y visible, un espíritu vital celestial e invisible, y un alma divina que es la fuente del conocimiento, la moral y la felicidad, que eleva a los hombres por encima de las condiciones puramente terrenas y que constituye su fiel retrato de la

170. Oskar Schlemmer: *Paracelso, el legislador,* 1923, óleo y laca sobre lienzo, 99 × 74 cm., Galería Nacional de Stuttgart (Ref. G 120).

divinidad. En base a las anotaciones a la edición de Paracelso de Hans Kayser utilizada por Schlemmer, Karin von Maur muestra que al artista le interesaban aquellas opiniones que tenían que ver con la localización del arte en la esencia inconsciente, en lo místico y lo mágico. Así, en la sentencia de Paracelso «no me pueden quitar el arte, ya que está oculto en mí y es algo inconcebible» [40], ve él una confirmación de su propio concepto del arte.

La idea de una unidad de hombre y cosmos o, más exactamente, de microcosmos y macrocosmos, y, en relación con ello, el pensamiento del fiel retrato de la divinidad en el hombre, la encontró Schlemmer también al estudiar al místico *Jakob Böhme* (1575-1624), el cual, como ya vimos en el capítulo 5.1.6, también había inspirado e influido a Johannes Itten. Schlemmer poseía un

libro sobre *Teósofos cristianos* del barón Von Schröder (1922), en el que se refería a Böhme de manera exhaustiva y en el que encontró afirmaciones que le reafirmaron en su concepto del hombre. Dice así: «El hombre renovado como fiel retrato de Dios, ya no es individuo, sino especie; es al mismo tiempo suprasexual y bisexual: intersexual. Para Böhme, la "división" en sexos significa la supresión del fiel retrato divino, y en el anhelo de Adán de tener una compañera, en el deseo de la "diferencia" y la "separación" ve él la primera fase del alejamiento de Dios, cuya última consecuencia fue el pecado original. El hombre espiritual es una imagen del Dios único y por ello rebasa la diferencia de sexo...» [41]. Es evidente que esta visión del hombre como un ser genérico ideal, sin sexo específico, se refleja en el tipo de figuras realizado por Schlemmer tanto en sus cuadros como sobre el escenario.

A pesar de la gran distancia en el tiempo, sólo hay un pequeño paso entre Böhme y las ideas que *Heinrich von Kleist* expuso en su ensayo en forma de diálogo *Sobre el teatro de marionetas* (1810), y es significativo que Schlemmer no dejase escapar ocasión de aludir a este escrito. Una vez que el hombre ha perdido, debido al pecado original, su inocencia, su armonía con la creación divina, lo cual se muestra en su incapacidad para el movimiento elegante, delicado, armónico, todo esto —según Kleist— sólo le es accesible al hombre articulado que funciona mecánicamente, insensible, sin conocimiento, a la marioneta o a un dios: «...así aparece de nuevo la elegancia, cuando el conocimiento, por decirlo así, ha pasado por lo infinito; de tal manera que, al mismo tiempo, aparece del modo más puro posible en aquella conformación humana del cuerpo que, o bien no tiene conocimiento, o lo tiene infinito, esto es, en el hombre articulado, o en el dios» [42]. El *Teatro de marionetas* de Kleist parece haber fascinado a Schlemmer por una doble razón: por un lado, porque el problema allí planteado del peligro de la "elegancia" por el conocimiento reflejo lo reconoce como propio, y, por otro lado, porque de esta composición salió «el más fuerte estímulo para el logro de su "figura artística"» [43].

Hay que citar también la influencia de la antropología metafísica de *Carl Gustav Carus* (1789-1869), que en la primera mitad del siglo XIX estaba considerado al mismo tiempo como romántico naturalista, ligado a Goethe y Schelling y, en cuanto pintor, como próximo a Caspar David Friedrich, Johann Christian Clausen Dahl y Georg Friedrich Kersting, y cuya aportación a la psicología de comienzos del siglo XX cobró de nuevo actualidad por medio de Ludwig Klages. Schlemmer, que en su curso sobre «El hombre» llamó expresamente la atención [44] sobre los dos principales escritos de Carus, *Psyche* y *Simbolismo de la gestalt humana,* encontró en Carus confirmación tanto de su creencia en el significado de lo subconsciente como de su aspiración a proyectar una configuración ideal del hombre. Hacía tiempo que Schlemmer veía con claridad la función de lo subconsciente en el proceso creativo, de tal manera que en 1918 escribía que buscaba «la contracorriente, la "teoría de lo subconsciente"» [45]. Ya cinco años antes, en 1913, había formulado en el diario un llamamiento: «¡Atiende al subconsciente! La mano hace inconscientemente cosas que la sutil percepción nunca encontraría» [46]. Así se puede suponer que Schlemmer coincidía totalmente con la tesis principal expresada por Carus en *Psyche,* según la cual «la llave para el conocimiento del modo de ser de la vida interior consciente se encuentra en la región de la subconsciencia» [47]. (En este sentido apunta el que Schlemmer recomendara como lectura a sus estudiantes el breve escrito de Aloys Wenzel *El pensamiento subconsciente*, aparecido en 1927) [48].

Seguramente también encontraron aprobación las ideas de Carus de que todo está relacionado con todo, de que detrás de lo sensorial se encuentra lo metafísico, detrás de lo corporal lo espiritual [49], y de que «el hombre es un símbolo de la idea divina del alma» [50]. Según Carus, este simbolismo tenía como condición al hombre en su «más puro aspecto» [51]; esto significa que hay que «distinguir lo contingente y momentáneo de lo esencial y duradero» [52], esto es, hacer abstracción de hechos naturales, y definir la configuración ideal del hombre a partir de unas proporciones básicas, de un módulo. Dentro de nuestro contexto carece de importancia que Carus, en su teoría de la proporción, morfológica y fisiológicamente razonada, tomase como patrón natural, como «módulo

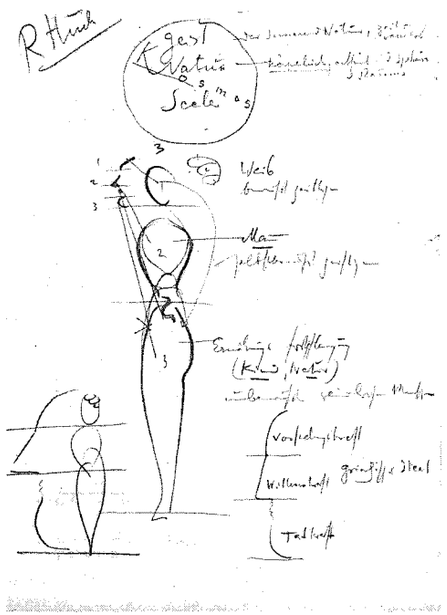
orgánico», un tercio del largo de la columna vertebral libre (= las 8 vértebras dorsales); lo significativo es que él no concibe (o no lo hace fundamentalmente) su esquema de proporciones como medio auxiliar para el artista que ejerce, sino como «base para todo simbolismo de la configuración humana; pues sólo entonces se ha encontrado su verdadero punto de partida, el cual muestra lo puramente humano como un ideal auténtico, y con ello brinda la ocasión de concebir también mejor todas las diferencias de constitución, temperamento y espíritu, que se muestran en infinitos matices a través de la modificación de esta configuración. No obstante, un medio puro semejante, como se comprende a primera vista, seguirá siendo algo abstracto, algo que nunca aparece en la naturaleza: en una palabra, se va a hallar frente a la naturaleza como lo racional frente a lo irracional... Nosotros necesitamos... como medida en toda arquitectura y también, por tanto, en la orgánica del cuerpo humano una unidad de medida sencilla, susceptible de dividirse en partes iguales» [53]. Lo mucho que Schlemmer se identificó con esta interpretación se deduce a partir del hecho de que esta cita de Carus es lo único que está subrayado con lápiz, y señalado al margen con rojo, en la obra de Theodor Lessing utilizada por él, así como de que en 1930 se expresó en un sentido muy similar en sus cuadros murales de Essen [54].

De los apuntes de Schlemmer para su curso "El hombre" [55], impartido en la Bauhaus en 1928-1929, se desprende que, más allá de Carus, se dedicó de manera intensiva a los estudios caracterológicos y psicológico-expresivos de *Ludwig Klages* (1872-1956), a quien le corresponde el mérito, entre otras cosas, de haber arrancado a Carus del olvido. Según Klages, que en consonancia con Carus interpreta el cuerpo como manifestación del alma y el alma como sentido del cuerpo vivo, no es la configuración anatómica la que proporciona el material para lo que Carus califica como «simbolismo de la configuración humana», sino la «configuración del movimiento» inherente a cada hombre (con mímica, gestos, pantomímica), aspecto éste que con toda seguridad era de interés para Schlemmer en el marco de su trabajo en el escenario de la Bauhaus [56].

5.6.4 El clásico

Volviendo a la expresión «objetividad mística»: aunque a Schlemmer se le puede incluir en la tradición del pensamiento místico y romántico —que llegaría hasta una contemporánea como *Ricarda Huch,* cuya interpretación del cosmos como triada compuesta del espíritu, naturaleza y alma fue adoptada de forma literal por Schlemmer en su boletín de estudios para la clase "el hombre" (figura 171)— él mismo no se consideraba como romántico [57]. Tenía más valor su aspiración a expresar «la idea más romántica en la forma más pura» [58]. Así, es significativa su afición a citar la frase de Runge según la cual la «estricta regularidad» era una de las cosas imprescindibles en las obras de arte que proceden de la imagina-

171. Oskar Schlemmer: *Esquema de la triada cósmica de espíritu, naturaleza y alma,* hacia 1928, lápiz, 21 × 14,9 cm., Archivo de la Bauhaus, asoc. reg./Museo para la Creación, Berlín, Depósito Schlemmer.



ción y de la mística de nuestras almas [59]. La insistencia en esta «estricta regularidad» le parecía a Schlemmer necesaria para prevenir un peligro latente sin duda alguna en el romanticismo, como es el peligro de la entrega apasionada o exaltada a lo trascendental.

A pesar de su afinidad espiritual con el romanticismo, las realizaciones artísticas de Schlemmer, que ponen de manifiesto la búsqueda de una forma grande, clara, válida, "objetiva", están más próximas al clasicismo. Fue *Nietzsche* [60] quien con la contraposición «apolíneo-dionisíaco» le suministró la terminología con la cual caracterizaba en los años diez su ocasional oscilación entre rigor y embriaguez [61]. En la exposición de las etapas de la evolución artística de Schlemmer ya se pudo ver cómo el artista se había decidido finalmente por el polo apolíneo, por «número, dimensión y ley» [62], por lo clásico. También en este caso le indicó Nietzsche la dirección:

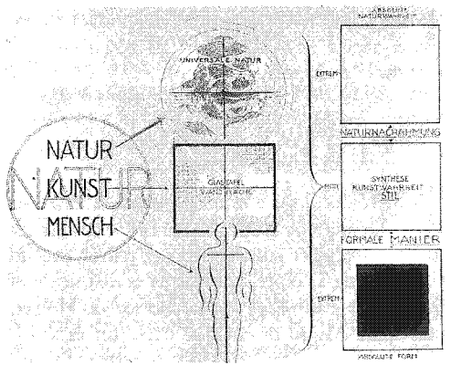
«El clásico anhela lo posible, por economía permanece dentro de los límites de lo posible... El gran estilo surge cuando lo bonito vence sobre lo monstruoso» [63]. Y también: «La grandeza de un artista se mide... según el grado de acercamiento al gran estilo... Convertirse en señor sobre el caos que uno es, forzar a tu caos a ser forma: ser lógico, sencillo, preciso, matemático, *ley*... El estilo clásico representa fundamentalmente esta tranquilidad, simplificación, acortamiento, concentración» [64].

Junto a Nietzsche, también *Goethe* influyó en Schlemmer con su postulado del bajo continuo de la pintura y —más aún— con su concepto de «estilo». Para Goethe (y con él para Schlemmer), el «estilo» no consiste ni en una simple «copia de la naturaleza» ni en un «manierismo». Igual de falso es un naturalismo que muestra las cosas fielmente de forma mecánica, en su superficie exterior, en su configuración accidental, en su limitación temporal, como un subjetivismo manierista, al que Goethe califica también de «cómodo misticismo».

En el primer caso es simplemente natural; en el segundo, todo es sobrenatural. El objetivo de un arte grande y verdadero es aunar ambas cosas, esto es, el artista debe intentar «dejar a su obra de arte tal contenido, tal forma, que parezca al mismo tiempo natural y sobrenatural» [65]. A este objetivo se aproximará a través de su aspiración al «estilo», que tiene como condición una penetración perceptible de las cosas y que conduce a la segunda naturaleza, la «naturaleza madura», que está por encima tanto de la «naturaleza inmadura» del naturalismo como de la «poesía inmadura» del manierismo [66]. Al igual que para Goethe, «estilo» significa también para Schlemmer la deseable síntesis entre imitación de la naturaleza y «manierismo formal». Respecto a las tendencias de los años veinte, él veía en el nuevo objetivismo un naturalismo cuestionable, y en el constructivismo abstracto solamente «maneras», un ejemplo de lo cual encontraba en el *Cuadrado negro* de Malewitsch [67] (figura 172). Frente a ello, él se consideraba asimismo, con sus abstracciones figurativas que pretendían ser expresión de una «idea» cósmica, a la búsqueda del «estilo» en el sentido de Goethe:

> Para mí, abstracto significa estilo sin más, y estilo significa, como es sabido, la forma última, la terminación posible. El camino para ello pasa por la superación del naturalismo... para una mayor precisión de la idea [68].

172. Oskar Schlemmer: *Representación esquemática «naturaleza-arte-hombre»,* tinta china sobre cartón forrado, 42,5 × 51,5 cm., Archivo de la Bauhaus, asoc. reg./Museo para la Creación, Berlín, Depósito Schlemmer.



También se puede recurrir al concepto del arte de Goethe para entender la línea ondulada que aparece en Schlemmer con diferente significado objetivo y en parte también como autónoma. Wulf Herzogenrath ha analizado detalladamente la línea ondulada en la obra de Schlemmer y, recurriendo entre otras a manifestaciones de Jean Paul (el favorito de Schlemmer entre los románticos junto con Runge) y de Wilhelm Worringer (cuya *Abstracción e intuición* había leído Schlemmer) demostró que la línea ondulada, en su caracter orgánico-fluido, apela más bien al sentimiento, mientras que la línea quebrada proviene de la razón. Dado que en Schlemmer aparecen con frecuencia líneas quebradas junto a líneas onduladas (con frecuencia como ejes en disposición horizontal-vertical), es fácil de concluir que con ello se simbolizan los contrastes «intuitivo-regular» o también «dionisíaco-apolíneo», contrastes de «cuya combinación resultan el hombre realizado y la obra de arte completa» [69]. Para apoyar esta tesis, Herzogenrath recurre a la teoría del arte de Goethe y alude a su clasificación de los artistas en «ondulistas», que prefieren la «línea serpenteante», y «esqueletistas», cuyo trabajo es «pura operación intelectual». Sólo mediante la combinación de ambas «maneras» puede desarrollarse el «estilo» [70], considerado como objetivo máximo. Así, los trabajos de Schlemmer, desde su existencia formal elemental, se muestran como expresión de la pretendida unidad de lo sentimental y lo racional, y precisamente esta aspiración de unidad indica —junto al compromiso, en cuanto al contenido, con el tema "hombre"— el principio alrededor del cual se desarrolló la actividad docente del artista en la Bauhaus (así como también más tarde en Breslau y Berlín).

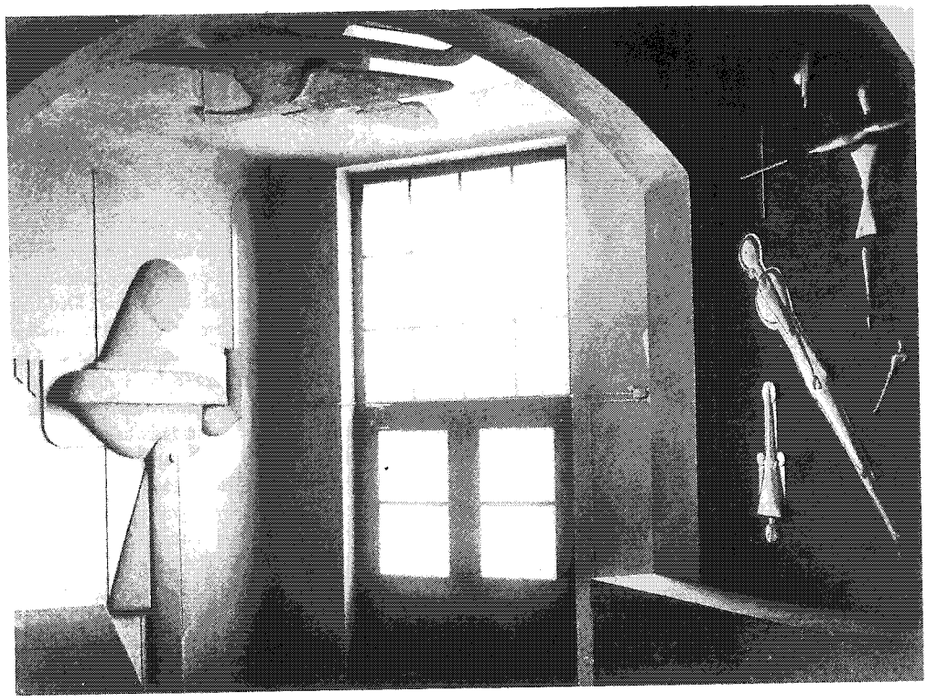
5.6.5 Schlemmer y la idea de la Bauhaus

Schlemmer llegó a la Bauhaus a comienzos de 1921. Después de haber presenciado en la academia de Stuttgart como portavoz del alumnado el fracaso de la esperada reforma académica y el rechazo de Paul Klee como sucesor de Hölzel, sus esperanzas se orientaron hacia un entendimiento creativo con las ideas progresistas formuladas en el programa de la Bauhaus. Lo que a él, que había trabajado durante años como pintor, escultor, escenógrafo, diseñador de vestuario y coreógrafo, le permitió simpatizar con la idea de la Bauhaus fue especialmente la esperanza de superar los límites impuestos a la creación y el objetivo del arte total, pero sin querer conformarse con un «papel de servidor frente a la arquitectura» [71]. Esto último se ve claramente en las creaciones murales figurativas de Schlemmer en el edificio de los talleres de Weimar de 1923 (figura 173, véase también la figura 14), que a decir verdad engloban la arquitectura con respecto a ella, y se ve también en el hecho de que Schlemmer, en 1922, a propósito de la decoración en colores del interior del teatro municipal de Jena reconstruida por Gropius, sólo se sometiera de mala gana al concepto de color del director de la Bauhaus [72].

Las anotaciones de Schlemmer en su diario, así como las cartas, sismógrafos del acontecer en la Bauhaus, no sólo reflejan las tensiones y dificultades internas del instituto en su misma fase de creación, sino que también hacen referencia al gran abismo existente entre el programa de la Bauhaus y su realidad. Con singular agudeza ve el artista el carácter tanto ideológico como utópico de la Bauhaus, aplicando aquí, según las definiciones de Karl Mannheim, el término «utopía» a los conceptos trascendentales de la realidad existente que son realizables dentro de lo posible, mientras que se designan como «ideología» aquellos conceptos transcendentes de la existencia, que de hecho nunca llegan a realizarse. Según Mannheim, el carácter de ideología de un conocimiento de este tipo reside en que el hecho orientado a la modificación «se cae» del contenido presentado y con ello se convierte en «falsedad», en la incongruencia de concepto y de hecho [73].

El carácter ideológico de la Bauhaus, según esta comprensión conceptual, se encuentra para Schlemmer en los siguientes puntos:

1. Frente a todos los objetivos programáticos, durante años apenas se pensó en «construcciones, ni siquiera utópicas» [74], debido a la falta de una clase de arquitectura o de un taller de construcción [75], que realmente deberían haber sido el corazón de la Bauhaus:



173. Oskar Schlemmer: Creación mural en el edificio de los talleres de la Bauhaus en Weimar, vista de la entrada, 1923 (destrozada en 1930 por orden de Paul Schultze-Naumburg).

> Para mí siempre ha sido inexplicable que precisamente en la Bauhaus no existiera este importante taller; desde hace tiempo he pedido un taller de arquitectura y opino que debería existir a pesar de todas las objeciones [76].

En el año 1924 Schlemmer apoyó en estos términos una solicitud que ya había elevado tres años antes: «Lo que yo deseo es esto: más arquitectura en la Bauhaus, más regla en todo lo demás...» [77].

2. La polarización hacia la arquitectura, ausente en los años iniciales, permitió a Schlemmer llegar a la conclusión —para él defraudante— de que la Bauhaus no era otra cosa que una «escuela moderna de arte», si bien provista de algunos talleres en los cuales «se malmodela y se maldibuja en nombre de sentimientos estéticos, una ligera ventaja sobre las escuelas de artes y oficios» [78]. Cerrazón ideológica también aquí por cuanto que el artista constata un abandono de la pretensión inicial autoimpuesta de la Bauhaus de rigurosa puesta en práctica de la reforma de las escuelas de arte.

En este contexto, la firma crítica de Schlemmer se dirige en especial contra dos talleres, el de alfarería y el de tejeduría, que, si bien apenas contribuyeron a hacer efectiva la utopía fundacional de la Bauhaus, estaban a punto de «convertirse en representantes de la Bauhaus... Si entonces somos etiquetados como una buena escuela de artes y oficios, no nos debemos asombrar» [79].

3. Bajo el título «Hausbau und Bauhaus!», Schlemmer concibió en 1922 la «utopía real» [80] de una arquitectura transparente de metal y cris-

tal, que recuerda las ideas de Paul Scheerbart, construcciones de Bruno Taut (Pabellón de cristal de Colonia, 1914) y de Gropius (Faguswerk, 1911, véase la figura 7) de la época anterior a la guerra, así como al proyecto de un rascacielos de cristal de Mies van der Rohe (1922), y que anticipa como idea la arquitectura de cristal de Gropius del edificio de la Bauhaus en Dessau (véase la figura 15). Objetivo de esta «utopía real» arquitectónica era «demostrar a la Bauhaus que no estaba preparada en modo alguno para realizar la casa del futuro, ya que sus talleres —tejeduría, alfarería o carpintería— estaban mal concebidos tanto para materiales anticuados como para géneros artesanales tradicionales» [81]. Detrás de la despiadada crítica de Schlemmer a los distintos talleres («¿Escultura en piedra?... No estoy para sandeces decorativas... —¿Alfarería? "Tosco". No viene al caso... —¿Taller del metal? No tengo ningún sentido para el adorno; es inmoral mientras falta lo necesario... —¿Pintura en vidrio? ¿Por qué rotulaciones tan medievales?...» [82]) se encontraban las reflexiones básicas del artista en contra de las afirmaciones retóricas, consideradas por él como anacrónicas, de espíritu artesano medieval y de los modos de producción históricamente superados. Aunque después de su separación de la Bauhaus Schlemmer manifestó que siempre perduraría el mérito de Gropius y de la Bauhaus de «haber dado en su época el paso decisivo para conectar la problemática del arte actual con la realidad de la artesanía» [83], en la fase de creación de la Bauhaus era uno de los más firmes oponentes de todo romanticismo artesanal entusiástico y uno de los máximos defensores de la reducción de la distancia que le separaba de la *industria:*

> Yo no creo en la artesanía. Ya no hacemos la artesanía de la Edad Media, ni tampoco el arte de esa época, ni su equivalente en el sentido moderno. Está superado por todo el desarrollo moderno. El arte industrial artesanal en la época de la máquina y la técnica se convierte en artículo para ricos, sin la amplia base de entonces y sin la raíz en el pueblo. La artesanía de entonces es realizada hoy por la industria, o lo será cuando se desarrolle por completo: objetos de uso corriente estandardizados, sólidos, de sólido material... Yo no creo que la artesanía, tal como se practica en la Bauhaus, pueda cumplir tareas sociales más profundas por encima de lo estético. No se ha hecho nada con el "contraste de pareceres con la industria"; sería necesaria una asimilación con ella. Ésta no puede ser nuestra tarea, deberíamos dar la espalda a la Bauhaus [84].

Es casi imposible formular con más claridad la crítica a la "falsa conciencia" ya apuntada del manifiesto de la Bauhaus, a su ideología artesanal discutible; al mismo tiempo, Schlemmer —por lo menos en diálogo consigo mismo, ya que habrá que distinguir entre sus anotaciones privadas en el diario y sus tomas de postura públicas en el instituto— da un paso más lejos que Gropius, quien entonces —1922— hablaba con cuidado de un contacto con la industria, antes de que en 1924 buscara comprometer a la Bauhaus en la tesis de «arte y técnica, una nueva unidad». Schlemmer veía con toda claridad que esta «asimilación» con la industria, de la que ya trataba y que equivalía a una anulación del arte, no podía ser su tarea —como artista—, y sólo podría tener como consecuencia última el abandono de la Bauhaus; otra cuestión es que sin embargo permaneciese en la Bauhaus hasta 1929 (año en que fue llamado a la academia de Breslau).

Schlemmer extrajo tres consecuencias a partir del reconocimiento de que no podía ser tarea del artista el asimilarse a la industria (aunque en 1921 cita a Oswald Spengler, que aconseja a los poetas «irse a la Marina, y a los pintores hacerse ingenieros» [85]), y de la conciencia de la escasez de «grandes encargos» [86] para el artista (aplicación del arte moderno a la arquitectura) tanto a causa de las dificultades económicas de la época como también por los cambios en las circunstancias de la arquitectura (construcciones de cristal y de metal): en primer lugar, la vuelta al «mundo de la ilusión del teatro» [87], que le prometía a cambio llevar a la práctica su concepto de arte total; en segundo lugar la

> recuperación del arte... Yo no puedo pretender lo que la industria ya hace mejor ni lo que los ingenieros hacen mejor. Queda lo metafísico: el arte [88],

y en tercer lugar, en sus clases, el tratamiento insistente del hombre como medida irrenunciable en la solución de problemas creativos con un alto grado de orientación técnica y condicionados por las máquinas, que a partir de 1923 se colocaron

cada vez más en el centro de la Bauhaus. A este respecto dice Schlemmer: «No a la máquina, nada abstracto, siempre el hombre» [89].

5.6.6 El profesor

El espectro de los trabajos pedagógicos emprendidos por Schlemmer en la Bauhaus fue extraordinariamente amplio. En la fase de creación de la Bauhaus le correspondió, como maestro de la forma, la dirección del taller de pintura mural (a partir de 1922 Kandinsky, después Scheper), de 1921 a 1923 dirigió la escultura en piedra (1921-1922, Itten y Schlemmer conjuntamente), de 1921 a 1923 compartía con Itten el cargo de maestro de la forma en el taller del metal (después Moholy-Nagy), y de 1922 a 1923 fue además director artístico de la escultura en madera (1920-1922 Muche). En el año 1923 se encargó del teatro de la Bauhaus (de 1921 a 1923, Lothar Schreyer), convertido en legendario bajo su dirección, y que constituyó, hasta la separación de Schlemmer del profesorado de Dessau en 1929, una de las secciones más activas y centrales de la vida en común de la Bauhaus. Complementariamente al trabajo escénico práctico-experimental, a partir de 1926 impartió la enseñanza de teoría escénica, obligatoria para los estudiantes de esta sección. Ya en 1921 había impartido desnudos, materia que en 1927-1928 fue ampliada a «dibujo de figuras», para desembocar en 1928 en la ambiciosa enseñanza de «el hombre».

Sólo esta enumeración deja ver claramente el polifacetismo y el deseo del profesor-artista Schlemmer de contribuir activamente a la realización de la programática de la Bauhaus, desechando toda especialización estricta. Al mismo tiempo es de resaltar que Schlemmer —partiendo de una orientación inicial eminentemente práctica en la época de Weimar (trabajo material en los talleres)— extendió considerablemente en Dessau la parte teórica, bajo la influencia de una creciente cientificación de la Bauhaus. Si bien a finales de 1920, poco antes de su incorporación a la Bauhaus, escribía que

> para mí no es cuestión de verdadera actividad pedagógica, de enseñanza sistemática —confío en que así parezca—... Yo pienso en la colaboración con los alumnos... [90],

en 1928 se vio obligado a «procurarse todo tipo de literatura» para poder tratar con una fundamentación objetiva el «tema "hombre" como materia de enseñanza... un terreno gigantesco» [91].

Respecto a la *enseñanza en talleres* por parte de Schlemmer, existe escasa información, y dado que en la fase de creación no estaban claramente delimitadas las competencias en cuanto a la dirección de los talleres, los trabajos estudiantiles de aquella época no son demasiado apropiados para poder sacar conclusiones relativas a la eficacia pedagógica de uno u otro maestro de la forma. Una encuesta realizada en 1969 por Wulf Herzogenrath entre antiguos miembros de la Bauhaus que trabajaron bajo la dirección de Schlemmer en los talleres de pintura mural y escultura de piedra dejó patente que apenas podían recordar una enseñanza regulada, aunque sí intensas discusiones [92]. Esto parece coincidir en cierta manera con lo que Schlemmer comprobó, no sin preocupación, respecto al «escaso interés de los alumnos por la artesanía práctica» [93]:

> Es escaso lo que los alumnos trabajan positivamente en arte y artesanía. Casi alarmantemente poco... [94]

La actividad docente de Schlemmer en el taller de *pintura mural* hoy sólo se puede documentar con un trabajo de los estudiantes Hermann Müller y Schmidt (1922) que se encuentra en el legado de Schlemmer y que puede estar relacionado con la ampliación de la sala de espectadores del teatro de Jena (en su primitivo y antiguo aforo) reformado por Gropius. Consiste en «ordenar pequeños cuadrados regulares de distintos colores, de tal manera que la distribución dé una impresión proporcionada y serena...» [95]. La predisposición a este tipo de trabajos estético-formales es totalmente típica de los años iniciales de la Bauhaus y no hay que buscar necesariamente detrás de ello el espíritu de Theo van Doesburg. Resulta atípica en cualquier caso dentro del lenguaje formal propio de Schlemmer, inclinado en principio hacia la redondez.

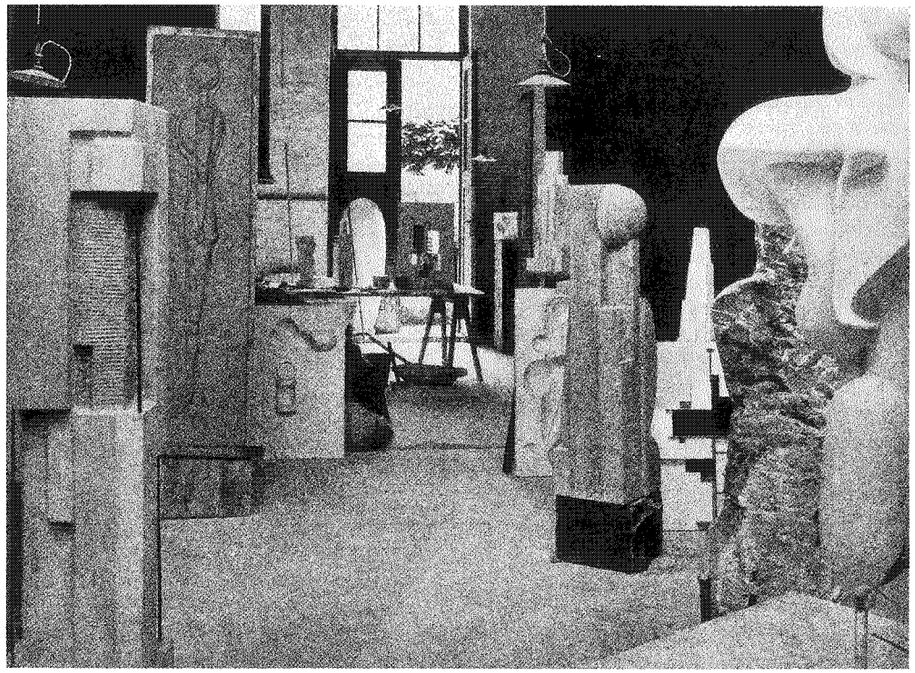
En una cierta proximidad estilística a Schlemmer se pueden situar los relieves murales creados

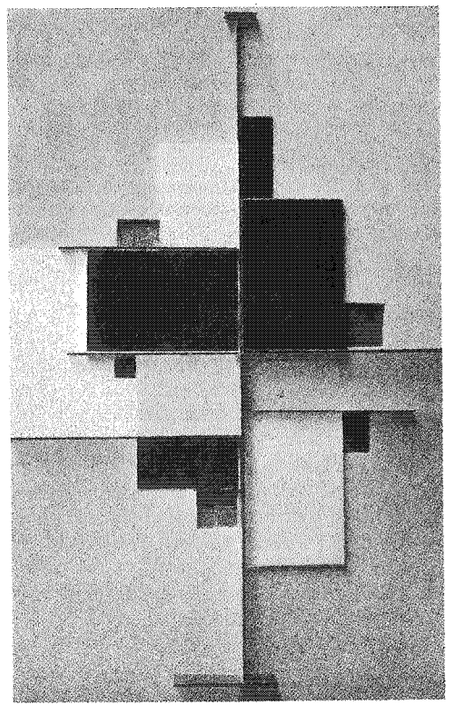
en el edificio principal de la Bauhaus por Joost Schmidt —por entonces oficial en el taller de escultura en madera— con motivo de la semana de la Bauhaus de 1923, aun cuando no recogen la temática figurativa del maestro (véase cap. 5.7.2, figura 189). Por otra parte, cuesta bastante compartir la opinión de Wingler, en relación con la *escultura en piedra,* de que en gran parte de los trabajos de los alumnos se puede ver la voluntad plástica de Schlemmer [96]. Antes bien, un vistazo a este taller (figura 174) y a las esculturas de Otto Werner y Kurt Schwerdtfeger reproducidas en el libro *Staatliches Bauhaus Weimar 1919-1923* (1923) revela un pluralismo estilístico que alcanza desde un torso concebido de forma relativamente tradicional hasta un relieve neoplástico (figura 175), que podría denotar influencias de Schlemmer en todo caso por su estricta axialidad horizontal-vertical (véase la figura 166). En el caso de que el conjunto de estos trabajos se pueda relacionar con Schlemmer (por ejemplo, en *Mein Vorkurs am Bauhaus* Itten reivindica la escultura cubista de Schwerdtfeger como resultado de su enseñanza de la forma impartida de la escultura en piedra), ello indicaría que Schlemmer no llegó en modo alguno a imponer a los estudiantes su voluntad en cuanto a la forma, sino que, por el contrario, trató de brindarles el espacio libre experimental necesario para que como estudiantes se pudieran familiarizar de forma independiente con las tendencias de la época en cuanto a la forma.

Respecto a la influencia pedagógica de Schlemmer como maestro de la forma en el *taller del metal* lo único que se puede hacer es especular. Karin von Maur ve las huellas del maestro «en la esbelta estilización o en las formas arqueadas de las asas» [97] de las vasijas de metal de Pap y Tümpel (a los cuales cabría añadir Jahn), pero conviene mantener cierta reserva ante el intento de relacionar exclusivamente con Schlemmer lo que sea curvo o redondo (figura 176).

Paralelamente a las creaciones murales realizadas por Schlemmer en 1923 en el edificio de los talleres de la Bauhaus de Weimar, que para el artista tuvieron en gran medida la función de demostrar públicamente las posibilidades de una síntesis de pintura, escultura y arquitectura interior, Schlemmer encontró a partir de 1923 en el *teatro de la Bauhaus* una plataforma adicional desde la cual poder realizar paso a paso la idea de un arte total. No es el objeto de este estudio exponer o incluso interpretar el trabajo escénico de Schlemmer en la Bauhaus [98]. Sólo diremos algo brevemente: en la concepción escénica de Schlemmer mandan los mismos principios que en su obra como artista plástico. Así, según su opinión, la escena sirve «a la necesidad metafísica del hombre, en tanto que establece un mundo imaginario y logra lo trascendental sobre la base de lo racional» [99]. El teatro cumple esta función metafísica sólo como «teatro de caracteres», que se debe diferenciar igualmente del teatro literario y del político, la misma actitud que se manifesta en la "pintura de caracteres" de Schlemmer. El equivalente

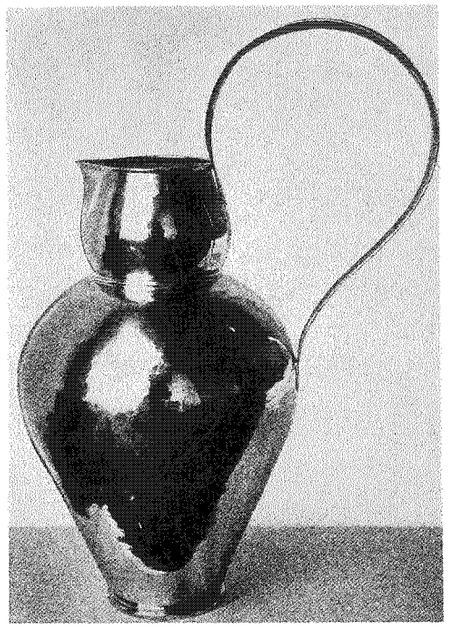
174. Aspecto del taller de escultura en piedra de la Bauhaus de Weimar, 1923, con trabajos, entre otros, de Kurt Schwerdtfeger, Otto Werner, Oskar Schlemmer, de: *Staatliches Bauhaus Weimar,* 1923, pág. 91.





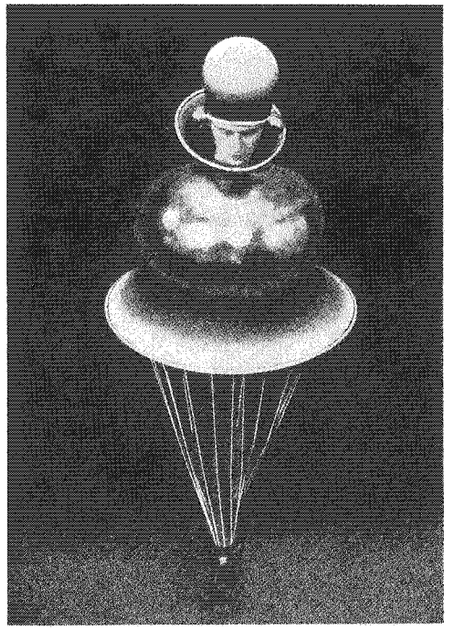
175. Kurt Schwerdtfeger: Relieve sobre vidrio y escayola, hacia 1923, de: *Staatliches Bauhaus Weimar,* 1923, pág. 95.

176. Gyula Pap: Jarra para el agua (cobre, bronce, latón), 1922-1923, de: *Staatliches Bauhaus Weimar,* 1923, pág. 113.



en la escena de la búsqueda de un tipo de hombre regulado por un canon que encontramos en los cuadros de Schlemmer lo constituye la caracterización, por medio de máscaras y disfraces; si bien en un principio los disfraces y máscaras estaban grotescamente recargados rebasando la plasticidad que les es propia (figura 177), posteriormente en Dessau los intérpretes llevaban generalmente simples mallas, por ejemplo, de los «tres colores primarios: amarillo, rojo y azul, que corresponden a los tres temperamentos fundamentales, sanguíneo-colérico-melancólico». Y las máscaras se acomodaban a la forma básica de la cara, de tal manera que resultaba un tipo universal de cabeza» [100] (véase la figura 16). Dado que, como hemos visto, lo metafísico se realizaba para Schlemmer en lo establecido, los movimientos del intérprete en el espacio seguían una estricta geometría coreográfica, una «matemática danzante» [101].

177. Oskar Schlemmer: Figurín «La bola de oro» del «Ballet triádico», de: *Staatliches Bauhaus Weimar*, 1923, pág. 150.



...Yo por mi parte propago el baile mecánico, matemático... Partiendo de la geometría del suelo, de la persecución de las rectas, las diagonales, el círculo, la curva, se desarrolla casi espontáneamente una estereometría del espacio por medio de la vertical de la figura danzante... El mismo cuerpo puede demostrar su matemática mediante el desencadenamiento de su mecánica corporal... Medios auxiliares como barras (el balancín horizontal) o zancos (elemento vertical), a modo de "bielas de prolongación de los elementos del movimiento", son capaces de darle vida al espacio, mediante relación de armazón-lineal, como expresión plástica, en forma de esfera-cono-tubo [102].

Como director del teatro de la Bauhaus, Schlemmer intervino en diversas cuestiones didácticas y de organización de estudios. Así —después de que Lothar Schreyer fracasara en la Bauhaus con su concepción escénica sacro-expresionista— presentó en 1923 al Consejo de maestros un programa de trabajo en el cual proponía una organización del taller de teatro en una sección interna y otra externa y en la que preveía como áreas de trabajo «la investigación de los elementos básicos del trabajo y la creación escénica» (interno) y la «ejecución de escenificaciones (creación de decorados y figurines)» (externo) [103]. Aunque este programa resalta como punto esencial áreas artesanal-creativas como escenografía, maquillaje y vestuario, en Dessau tuvo lugar un esfuerzo institucional adicional de la formación de bailarines, actores y directores de escena mediante la organización del llamado teatro experimental; a este respecto, las tareas de la acción de teatro de Schlemmer se perfilaron en la forma siguiente:

a) En la sección de teatro serán resueltas las cuestiones concretas que le sean planteadas por la dirección de la sección.
Según la capacidad del individuo éstas serán de naturaleza ideal-creativa o artesanal-práctica.
b) Se referirán sobre todo a elementos escénicos de la forma, el color, el espacio y el movimiento.
c) También lenguaje y tono; además, ideas y composiciones teatrales.

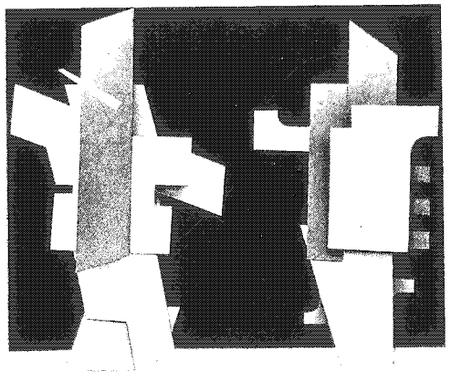
Diferenciando en cuanto al contenido, se distinguen los siguientes campos de actividades:

a) elaboración de máscaras y vestuario
b) elaboración de instrumentos, aparatos y accesorios
c) disposición escénica del espacio, organización del escenario
d) confección de modelos escénicos, alzados, perspectivas
e) gimnásticos, danzantes
f) musicales
g) lingüísticos
h) improvisaciones, repentizaciones, composiciones dramáticas
i) representaciones coreográficas, diagramas, partituras [104].

estudios y creaciones

Si en los talleres de producción de la Bauhaus de Dessau los estudiantes se sometían a la obligación de un trabajo en equipo con la pretensión de una solución óptima de los problemas y unos métodos de fabricación racionales, en la sección de teatro era la pretensión de precisión derivada del concepto básico de la «matemática danzante» de Schlemmer la que les exigía hasta cierto punto la disposición y capacidad de cooperación, la disposición al colectivo escénico. Esto no significaba en modo alguno que Schlemmer reprimiera las individualidades de los alumnos, sino que se esforzaba por ligar estas individualidades del trabajo en común, constituyendo la aportación de cada artista una pieza de mosaico, por decirlo así, para la realización del objetivo de la utopía social de la Bauhaus. El hecho de que al mismo tiempo Schlemmer brindara a sus alumnos posibilidades para su desarrollo creativo propio, para experimentar de forma independiente, viene corroborado por numerosos trabajos escénicos que apenas dependen de las ideas del maestro respecto a la forma, o que son totalmente independientes de ellas. Esto último reza para los "juegos reflectores de luz" (véase la figura 63), que desarrollaron Ludwig Hirschfeld-Mack, Josef Hartwig y Kurt Schwerdtfeger en 1922 fuera del taller de teatro —que no obstante fueron adjudicados al capítulo "taller de teatro", perteneciente al libro *Staatliches Bauhaus Weimar 1919-1923* (1923)— y sobre cuyo aprovechamiento creativo de la «técnica moderna» llamaron elogiosamente la atención Schlemmer y, especialmente, Moholy-Nagy, cuyo interés especial por los problemas de la creación de la luz es bien conocido [105]. Entre los trabajos de alumnos que a pesar de una clara autonomía proceden de la esfera de influencia espiritual de Schlemmer, cabe citar el famoso *Ballet mecánico* de Kurt Schmidt, F. W. Bogler y Georg Teltscher, que en 1923 se representó en el teatro municipal de Jena dentro de la semana de la Bauhaus y cuyos figurines abstractos con articulaciones móviles estaban claramente inspirados por las reflexiones de Kleist en *Sobre el teatro de marionetas* (Figura 178). (Es interesante ver dentro de este contexto el apartamiento de Schlemmer de lo «propiamente mecánico», en forma estricta, en favor de un «medio ciertamente armónico» [106] y el hecho de que nunca abandonara al hombre, a pesar de la fascinación que ejercía sobre él la perfección del hombre articulado mecánico nacido de la fantasía de Kleist). No podemos reseñar aquí el destacado papel jugado de Xanti Schawinsky en el teatro de la Bauhaus a través de escenificaciones propias. Consta que en los años 1924-1926 Schawinsky pertenecía a los alumnos más activos e independientes de la sección de teatro, a la cual volvió en 1927 tras un año de paréntesis como escenógrafo en el teatro municipal de Zwickau y en la que oficiosamente desempeñó la función de ayudante de escena hasta 1929, siendo el más estrecho colaborador de Schlemmer.

178. Kurt Schmidt/Georg Teltscher; Figurines para el «ballet mecánico», 1923, de: *Staatliches Bauhaus Weimar*, 1923, pág. 151.



5.6.7 El hombre como objeto de enseñanza

Al igual que en su obra pictórica, plástica y gráfica y al igual que en su trabajo escénico, el interés real de Schlemmer como profesor también estaba dirigido al tema "hombre". Si en la enseñanza profesional tenía que desechar con frecuencia este tema en consideración a las inclinaciones y posibilidades individuales de los alumnos, en el marco de la enseñanza del dibujo impartida fuera de los talleres y en los posteriores «fundamentos teóricos», se podía concentrar por completo en este tema, para él fundamental.

(La utilización del término «enseñanza preparatoria» para esta parte de la enseñanza de la Bauhaus por parte de Heimo Kuchling, que en 1969 recopiló el libro *El hombre,* dentro de la serie "Neue Bauhausbücher", a partir de un conjunto de más de doscientas hojas DIN A4 relativas a la enseñanza dejadas por Schlemmer a su muerte, parece equívoca, si no insostenible. La enseñanza del dibujo de Schlemmer no tenía nada que ver con las intenciones y funciones del curso preliminar propiamente dicho; por el contrario, el dibujo de desnudos, que Kuchling califica como «la primera enseñanza preparatoria en la Bauhaus que le fue encargada a Schlemmer» [107], presuponía las cualificaciones básicas adquiridas en el curso preliminar. Finalmente, el etiquetar como «enseñanza preparatoria» la clase de «el hombre» introducida en 1928-1929 y obligatoria para el tercer semestre tiene que rechazarse como una inflación de la terminología, ya que esta clase era todo lo contrario a una preparación propedéutica, tanto por lo que respecta a su nivel de pretensión como en lo que atañe a su círculo de destinatarios, siendo éstos aquellos estudiantes que entonces acababan de cursar la enseñanza preliminar bisemestral.)

Por iniciativa de Gropius, Schlemmer asumió en 1921 el *dibujo de desnudos,* que en una fase de creciente orientación de la Bauhaus hacia los principios del constructivismo abstracto ofrecía a los estudiantes la única posibilidad oficial de familiarizarse con los problemas de la representación de la figura humana de una manera seria y bajo la dirección de un estupendo dibujante. Schlemmer, que había «aceptado gustoso» [108], era consciente de que, dada su decidida orientación antiacadémica, el dibujo de desnudos podría caer en la Bauhaus bajo la sospecha de conservadurismo:

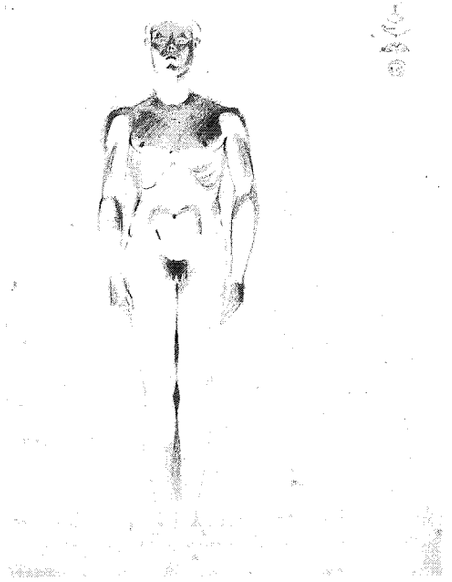
> El dibujo de desnudos ha caído en descrédito entre los modernos. El odio hacia lo académico se le hace extensivo, no hay de qué extrañarse tratándose de un estilo que persigue la descomposición de la forma, la deformación, el antinaturalismo. ¿Qué buscamos, pues, en el desnudo hoy en día? Por lo menos aprender a dibujar —el dibujo de desnudo lo presupone— para lo cual sirve en principio la naturaleza muerta y las cosas vivas de la vida diaria. El desnudo no tiene por qué ser la comprensión de una forma y su reproducción. Tampoco el arte de la reproducción, el poder dibujar de esta o aquella manera. Todo esto tendría que dominarse antes de llegar al desnudo. Comprender el desnudo como, por decirlo así, suprema naturaleza, la más delicada articulación y organización, como edificio de carne, músculos y huesos. Son posibles las adaptaciones más diversas, yo desearía la más objetiva. Matisse: poder dibujar como Durero, antes de componer expresiones. Esto es, proponer las expresiones, como trabajo posterior a la objetividad (ejemplo Matisse). "También la expresión es objetiva". Sin duda, si como tal se entiende el ritmo acentuado, el destacar determinadas partes que son esenciales y especialmente remarcadas —la estructura interna imaginaria, no la disección científicamente correcta de los huesos— así como el sistema muscular no anatómicamente fiel sino más bien como soporte de la estructura carnal. La realización de esto se conseguirá tanto mejor cuanto más objetivamente se lleve a cabo el estudio. Sólo el conocimiento de los músculos reales posibilita el hacerlos espiritualizados, útiles para los propósitos que se sitúan más allá de la exactitud.
>
> Esto es, dibujar lo posible ante el modelo y crear la expresión a partir de la materia.
>
> Nada de efectos baratos, ensayar maneras: en tinta china o incluso en color. A ser posible dibujar en formato grande, no pequeño. Guardar una relación entre el dibujo y el formato de la superficie sobre la cual se dibuja. Por tanto, ya composición.
>
> Quien tenga la idea, que busque cumplirla lo más precisamente posible, quien no la tenga, que busque encontrar la adecuada [109].

Ya esta anotación del diario, que tiene carácter programático y que por su concisión no permite una interpretación como paráfrasis, muestra lo lejos que se halla el concepto de Schlemmer de estudio del desnudo de la norma académica convencional, por un lado, y de un falso expresionismo por otro. Posiblemente, el rechazo de Schlemmer de la expresión ante el modelo de desnudo [110] lleva implícita al mismo tiempo una crítica a Itten, que en los años iniciales de la Bauhaus había dotado de una nota fuertemente expresiva el dibujo de desnudo, como se documenta en los propios dibujos de Itten de la época que va de 1918 a 1920 (véase cap. 5.1.5, figuras 42 y 43).

Dado que en el dibujo de desnudo Schlemmer no se paseaba doctrinariamente entre las filas de alumnos, no les miraba controladoramente por encima de los hombros o no se entrometía en sus dibujos corrigiéndoles (testimonio de su alto Ethos pedagógico, que consistía en un absoluto respeto por la integridad del trabajo escolar) sino que él mismo contribuía dibujando, sus propios estudios de desnudos realizados en la Bauhaus son los más apropiados para ilustrar la orientación antiacadémica de Schlemmer. En contra del detallismo escrupuloso habitual en aquella época en la mayoría de las escuelas de arte, llama la atención la manera de exposición floja y nada convencional, como por ejemplo en los apuntes gráficos del modelo andante por la habitación, que tienen las huellas del ritmo típico del movimiento (figura 179), o en aquellos dibujos que por medio de efectos luminosos poco comunes, por ejemplo, candilejas, permiten reconocer una visión distinta a la sobria visión académica (figura 180). Heimo Kuchling ha descrito acertadamente la diferencia con respecto al concepto académico del desnudo, diciendo que los dibujos de desnudos de Schlemmer «no responden al intento inútil de proporcionar una copia óptica "fiel" del modelo. El "enfoque objetivo" de Schlemmer consiste en que él, utilizando fundamentalmente la línea sin borrar como "único recurso", conserva la estructura estática o dinámica y el contorno plástico del cuerpo. La aplicación de la línea pura obliga a un proceso de abstracción...» [111] (figura 181).

179. Oskar Schlemmer: *Desnudo femenino en movimiento,* 1928-1929, lápiz, 21,5 x 16,5 cm., Archivo de la Bauhaus, asoc. reg./Museo para la Creación, Berlín, Depósito Schlemmer.

180. Oskar Schlemmer: *Desnudo masculino inmóvil,* 1928-1929, lápiz, 40,5 x 33 cm., Archivo de la Bauhaus, asoc. reg./Museo para la Creación, Berlín, Depósito Schlemmer.



181. Oskar Schlemmer: *Desnudo masculino de espalda inmóvil,* 1928-1929, lápiz negro y de colores, 28,6 x 22,2 cm., Archivo de la Bauhaus, asoc. reg./Museo para la Creación, Berlín, Depósito Schlemmer.

Según la "teoría del arte" de Schlemmer influida por Goethe, aquí no hay copia de la naturaleza, no hay manera, sino únicamente la búsqueda del «estilo». Antiacadémicas eran también las condiciones externas bajo las cuales Schlemmer dejaba realizar el dibujo de desnudo. Así, en Dessau se solía utilizar como sala de desnudo el teatro, donde se consiguió quitar su carácter aséptico al desnudo a través de cambios de luz y a veces por medio de música de gramófono; además, no se dibujaba con modelos profesionales con sus poses estudiadas, estereotipadas, sino que los propios alumnos hacían de modelo. Cuando no se dibujaba un desnudo móvil, sino en posición de reposo de una a dos horas, Schlemmer analizaba en los descansos en la pizarra la correspondiente posición «mediante insistencia en lo esencial, las formas básicas, los ejes del movimiento, la contextura ósea y la musculatura, luz y sombra» [112], para así dar el impulso necesario al proceso de comprensión y aprendizaje de los alumnos.

Pronto comprendió Schlemmer que el estudio del desnudo no era suficiente para proporcionar una imagen del hombre en todos los aspectos de su existencia; así, en el Consejo de maestros de 1922, como parte de su pretensión de consolidar la enseñanza de la forma, propuso,

> en relación con el desnudo de por la tarde, y con el fin de preparar una base teórica para él... colocar la figura humana en el centro de los análisis. "El hombre, la medida de todas las cosas", ofrece tantas posibilidades de modificación y relación con la construcción y la artesanía, que sólo se puede tratar de hacer asomar lo esencial. Esto es: medición, proporción y anatomía, tipo, características. Los distintos ideales de los estilos artísticos. Dinámica del cuerpo. Movimiento. Danza. Sensación corporal. El hombre en sus relaciones con el entorno[113].

Aquí llama la atención no sólo la adaptación del tema "hombre" a la arquitectura y la artesanía, sino también el hecho de que en general se trata de un anticipo de la enseñanza de «el hombre», de seis años después.

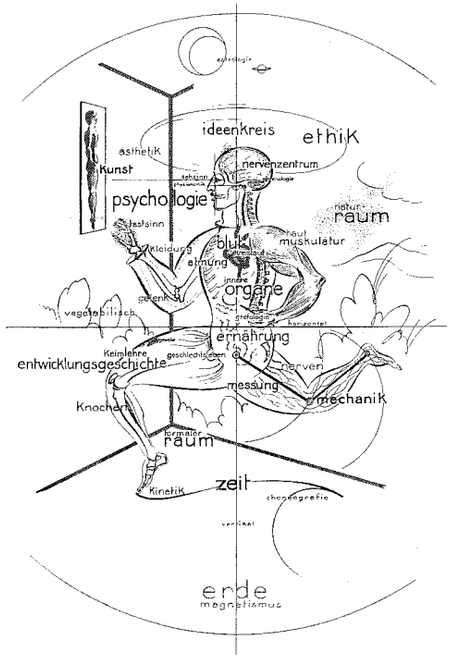
Es en otoño de 1927 cuando Schlemmer se acerca un paso más a su objetivo de una extensión del dibujo de desnudo en dirección al amplio tema de «el hombre»:

> Hace falta un curso de perfeccionamiento para el avanzado cuarto semestre. Yo propuse "dibujo de figuras", lo cual cayó en tierra buena y fue inmediatamente aceptado. Probablemente daré una hora semanal. Este campo tan próximo a mí, y muy deseado por los estudiantes, me gustaría desarrollarlo como un "compendio de lo figurativo" [114].

Y un mes después:

> El dibujo de figuras va muy bien. Es muy bueno como entrenamiento de la claridad y de la conciencia [115].

En el curso de una revisión del currículum de la enseñanza en la Bauhaus a comienzos del año 1928, que tenía como finalidad un cientifismo y una formación más sólidos (y a la cual Schlemmer asintió con desagrado: «Sobre todo será muy pedagógico» [116], y «Todavía no quiero ser doctrinario» [117]), el artista logró imprimir una especie de



182. Oskar Schlemmer: El hombre en las ideas. Diagrama para la enseñanza «El hombre», 1928-1929, de: *bauhaus* 2/3 (1928), pág. 22.

trampolín teórico al dibujo de la figura y del desnudo por medio de la difusa asignatura «el hombre», trampolín que él había deseado desde hacía tiempo (figura 182). Si como punto central del —en 1927 todavía optativo— «dibujo de figuras» se encontraban las áreas especiales de la teoría de la proporción anatomía y biomecánica, en 1928 la clase de «el hombre», obligatoria para el tercer semestre, alcanzó el valor de una amplia cimentación antropológica del conjunto de la enseñanza de la Bauhaus:

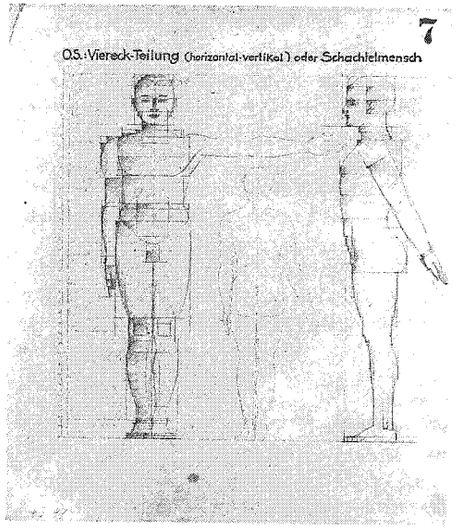
> Para "la nueva vida", que se debe sintetizar como un moderno sentimiento del mundo y de la vida, es indispensable el conocimiento del hombre como ser *cósmico.* Sus condiciones existenciales, sus relaciones con el entorno natural y artístico, su mecanismo y organismo, su manifestación material, espiritual e intelectual: el hombre, como ser corporal y espiritual, es necesario y significativo como área de enseñanza.
>
> Como muestra la representación gráfica, la estructura que pertenece al ámbito de las ciencias naturales y el mundo trascendental de las ideas se articulan en tres partes, una *formal,* una *biológica* y otra *filosófica.* En la enseñanza transcurren estas tres partes coexistiendo en alternancia, uniéndose al final para formar la totalidad del concepto hombre [118].

El núcleo de la *parte formal* era el «dibujo de figuras», que abarcaba los siguientes campos:

— Enseñanza de los sistemas de medición y de proporción (entre otros, la sección áurea, el canon de Policleto, el esquema de proporciones de Leonardo, la "medición" de Durero, sistemas de medida según C. Schmidt, G. Buschan y C. G. Carus, el "hombre cuadriculado" de Schlemmer, figura 183),

— enseñanza de la construcción de la cabeza y de los tipos de cabeza,

183. Oskar Schlemmer: Esquema de proporciones «división cuadricular (horizontal-vertical) o el hombre cuadriculado», 1928-1929, lápiz, 50 x 42,3 cm., Archivo de la Bauhaus, asoc. reg./Museo para la Creación, Berlín, Depósito Schlemmer.



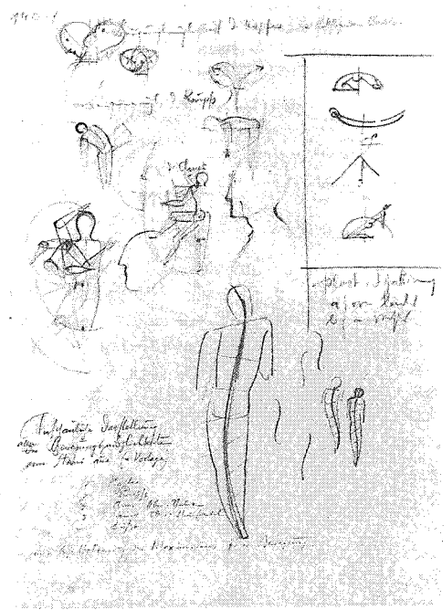
— estudios de la mecánica y la cinética del cuerpo humano, tanto del movimiento del cuerpo «en sí» (figura 184), como de los movimientos en el espacio, especialmente en el espacio organizado, estudios que al mismo tiempo corresponden a la parte esencial de la formación de los arquitectos y, bajo el epígrafe "Ergonomía", a la de los diseñadores (figura 185),

— estudios de representaciones figurativas en el arte antiguo y en el nuevo.

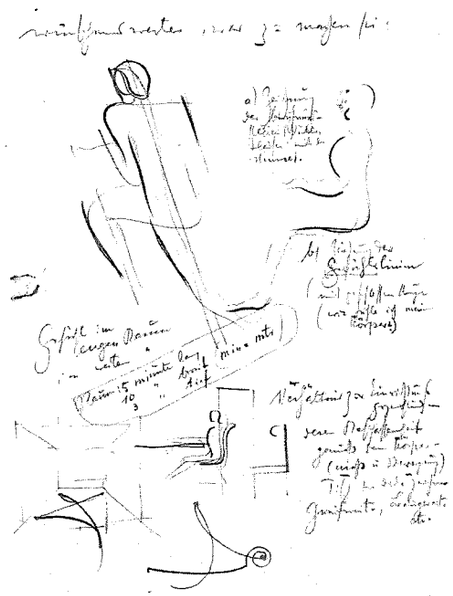
Sin dar demasiado importancia al alcance de métodos de medición y construcción en la creación, Schlemmer reconoció que la intuición sola no es suficiente y que para el estudiante, precisamente al estudiar la figura humana, le puede ser de utilidad el conocimiento de determinadas posibilidades esquemático-constructivas de representación. En este sentido cabe aludir también a los esfuerzos de Schlemmer por reducir la figura natural a formas geométricas, para así «alcanzar sencillos esquemas de orden, cuya sujeción a normas, así como la sujeción a normas de su ensamblaje pueden ser comprobadas y que por ello se pueden utilizar con mayor provecho... Constituyen una base específica para la construcción (imaginaria) de una figura humana y no obstante son tan generales y poco comprometidos que a partir de ellos se pueden desarrollar con formaciones individuales... Con este método Schlemmer logró también para el dibujo de figuras una base anti-académica» [119].

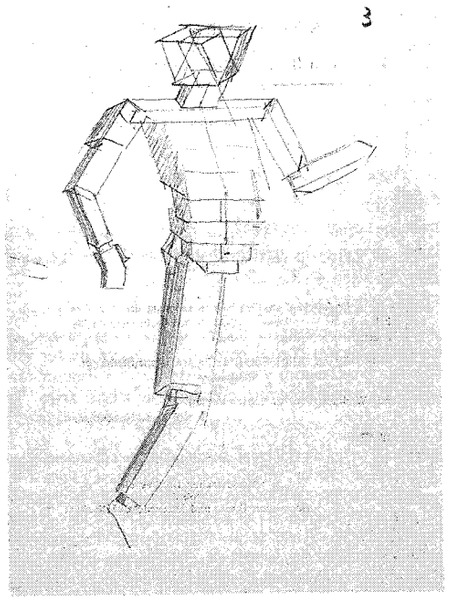
Es de señalar que Schlemmer, en esta parte

184. Oskar Schlemmer: *Representaciones esquemáticas de los movimientos del cuerpo,* 1928-1929, lápiz negro y de colores, 29,8 x 21 cm., Archivo de la Bauhaus, asoc. reg./Museo para la Creación, Berlín, Depósito Schlemmer.



185. Oskar Schlemmer: *Representaciones esquemáticas de la relación hombre-espacio-enseres,* 1928-1929, lápiz, 21 x 15 cm., Archivo de la Bauhaus, asoc. reg./Museo para la Creación, Berlín, Depósito Schlemmer.





186. Oskar Schlemmer: *Hombre de cajas,* 1928-1929, lápiz, 21,1 x 15 cm., Archivo de la Bauhaus, asoc. reg./Museo para la Creación, Berlín, Depósito Schlemmer.

formal de la enseñanza de «el hombre» enlaza en el fondo con su "constructivismo antropocéntrico" de los años de Stuttgart, como por ejemplo cuando —partiendo de las verticales, de la letra "i" y de las verticales en oscilación [120]— desarrolla *sistemáticamente,* por medio de líneas esquemáticas de armazón, la estática y la dinámica de la figura humana, o cuando, siguiendo a Durero o a los manieristas italianos (por ejemplo, Luca Cambiaso), "construye" por medio de cubos la figura como "hombre de cajas" (también con cilindros y bolas o con círculos), para así realzar y destacar su corporeidad (figura 186).

En la parte *natural (biológica)* de la enseñanza, Schlemmer hablaba sobre cuestiones relativas al origen de la vida, citología, gérmenes, conformación del cuerpo, mecánica corporal y funciones orgánicas, problemas de la alimentación, higiene y vestimenta.

Esta «teoría de las funciones de la vida» [121], que desborda la limitada competencia de la fisiología, le permitía a Schlemmer saltar a la *parte filosófica,* considerada por él como especialmente significativa. Era su deseo exponer los principales sistemas del pensamiento desde la antigüedad hasta la época moderna,

> donde deberían ser examinados especialmente el concepto de sustancia, los conceptos espaciales y temporales y, no en último lugar, también el concepto de alma,

terminando

> con los conocimientos metafísicos para resolver problemas de estética y ética [122].

Con su amplia enseñanza de «el hombre», que rebasaba los límites profesionales, confiaba Schlemmer en poner a disposición de sus alumnos aquello que él más echaba de menos en la Bauhaus, esto es, una cosmología; y así, en mayo de 1928 se preguntaba «curioso... cómo se presenta la visión del mundo al final del semestre» [123].

Es evidente que la enseñanza de «el hombre» no sólo reproduce de manera exacta la aspiración de totalidad de Schlemmer, tomada de la tradición ideológica del romanticismo, sino que también responde a las ideas básicas de la Bauhaus respecto a una reconstrucción de la totalidad de la vida a través de la formación de "generalistas" en lugar de la formación de especialistas. Aquí cabe meramente señalar, ya que no discutir a fondo, el hecho de que el objetivo de «totalidad» (para utilizar los términos de Klee) en una sociedad industrial funcionalmente diferenciada y con un alto grado de división del trabajo, es controvertido en sí mismo. Lo único seguro es que difícilmente se puede uno acercar a él a través de una sobrecarga enciclopedística de la enseñanza a base de aspectos parciales de las más distintas diciplinas académicas. Según esto, la crítica a la enseñanza de «el hombre» no se refiere tanto a la parte formal (gráfica) —aquí era Schlemmer soberano como artista y como pedagogo— como a la parte biológica y filosófica, en la cual no sólo exigió demasiado a sus alumnos, sino que él mismo, a

pesar de sus extraordinarios conocimientos de literatura y su dedicación intensiva a la materia, parece haberse excedido de sus posibilidades. El hecho de «no haber podido abarcar en todas sus partes la dimensión universal y elevada exigencia» [124] de esta enseñanza sólo hasta cierto punto se podrá justificar [125] alegando el poco tiempo de que se disponía para la preparación, ya que ante todo habrá que atribuirlo a la imposibilidad radical para una sola persona de desempeñar en el siglo XX una exigencia de totalidad de este tipo.

No obstante, la aportación histórica de Schlemmer a la pedagogía de la Bauhaus consiste en haber colocado al hombre en el centro de la enseñanza, y haber navegado, ya que no sondado, tanto su dimensión metafísica como su medibilidad en orden a la creación del entorno cotidiano, y ello mucho antes de que apareciera el muy influyente sistema de medida "El modulor", de Le Corbusier (1948), basado en las proporciones del hombre.

5.6.8 Posibilidades y límites de la enseñanza artística

En total, Schlemmer permaneció unos trece años ejerciendo como profesor: casi nueve años en la Bauhaus, más de dos años en la academia de arte de Breslau y —hasta su destitución por los nacionalsocialistas en 1933— medio año en las escuelas de arte y de arte y oficios de Berlín. Él era profesor, pero no maestro, y como profesor reflexionó de manera intensiva sobre las posibilidades y los límites de la enseñanza artística, sobre aquello que es susceptible de ser enseñado y aquello que no lo es; estas reflexiones serán ofrecidas aquí como conclusión a uno de los puntos centrales de la enseñanza en la Bauhaus, a saber, el problema de una teoría de la armonía en el arte "moderno" y en la formación del artista.

También como alumno de Adolf Hölzel en la academia de Stuttgart había conocido Schlemmer los esfuerzos de su profesor por encontrar, a semejanza de la teoría de la armonía en la música, un contrapunto en la pintura. Numerosos pasajes en sus "Cartas y diarios", en artículos de revistas, apuntes de conversaciones y textos del artista demuestran que él mismo, que tocaba un instrumento y que estimaba especialmente a Bach, estaba fascinado por esta idea del contrapunto o bajo continuo (Kandinsky). En relación con ello llama inmediatamente la atención la posición ambivalente de Schlemmer y lo hace en la medida en que, por un lado aspira, como hemos visto, a una «estricta regularidad» (Runge), a «número, medida y ley» [126], a un lenguaje de las formas aparentemente supraindividual, mientras que por otro lado acoge con crítica distancia el objetivo del contrapunto en las artes plásticas:

> Nunca se encontrará el contrapunto de la pintura, o, en comparación con el musical, no pasará de ser una fórmula esquemática y burda. Esto hace totalmente distintos los procedimientos creadores de ambas artes [127].

Y sigue:

> Sin embargo, resulta sorprendente que en la pintura no se haya encontrado hasta hoy un canon de validez universal para sus reglas, al contrario que en la música, tan rígidamente reglamentada. Ya Goethe deseaba que también se encontrase el contrabajo de la pintura, ya ocurría así en la obra de un Durero, y más tarde en la obra de un Kaspar Friedrich, donde se lograba una notable medición de la ley cromático-formal, ya un Delaunay y un Hölzel soñaban con la definitiva academia de pintura, donde se encontraran y se definiesen las reglas del arte. ¿Pero qué supone incluso la teoría de la forma y del color de un Klee y un Kandinsky, que son quienes probablemente hayan llevado más lejos la materialización de los sueños de aquéllos al crear una pedagogía bien estructurada, y qué otra cosa podría ser más que la llave para su propio imperio y —en sentido pedagógico— el ABC y las primeras ayudas en composiciones de formas, color y superficie? En efecto, más allá de la estructura de la forma y de la gama de matices empiezan los imponderables: lo inmensurable, lo imponderable, lo místico de la obra de arte, que, cuanto más original es, replantea la cuestión de la norma... ¿Por qué la ley en la pintura, cuando no es practicada por un espíritu superior, se convierte en un limitado dogma? ¿Por qué el resultado es aquí con tanta frecuencia una estéril estilización en lugar de un consumado estilo? [128].

Entre los diversos motivos que hacen aparecer bajo una luz incierta al bajo continuo del arte moderno, Schlemmer reconoce con toda claridad el más importante: es de naturaleza social y concierne al hecho de que en la sociedad pluralista ya no existe «la base... para lo compartido, para un acuerdo» [129], de que en una sociedad en la cual

solamente existe un consenso mínimo en el sentido de la expectativa de una innovación estética permanente, la búsqueda de una teoría normativa de la armonía tiene que ser infructuosa desde un principio. En estas condiciones Schlemmer deduce la única conclusión adecuada para la enseñanza artística —y aquí coincide con su profesor Hölzel—: que el conocimiento de determinadas reglas, de determinados principios de creación puede ser útil para los estudiantes, que estas reglas, no obstante, no suponen otra cosa que una «osteología plástica», cuya aplicación esquemática desemboca necesariamente en una «estilización estéril», en «manera».

Según Schlemmer, no puede surgir arte donde rige exclusivamente un sistema racional susceptible de cálculo, ya que

> la geometría, la sección áurea, la teoría de las proporciones... están muertas y son inútiles cuando no se han experimentado, sentido, probado. Nos tenemos que dejar *sorprender* por la maravilla de la proporción, por la excelencia de las relaciones numéricas y concordancias y a partir de estos resultados formar las leyes [130].

El arte, no como un acto de simple aplicación de leyes, sino como acto de creación innovadora de leyes, como un proceso que según Schlemmer tiene que progresar del sentimiento de la ley, de la intuición a la construcción, de lo subjetivo a lo objetivo. En este punto Schlemmer se aparta de Hölzel, que en sus composiciones partía de "leyes plásticas", de una estructura plástica reflejada teóricamente, construida racionalmente, para después relajar ésta punto por punto y descomponerla en incalculables «efectos casuales» [131]. En cambio, Schlemmer parte de la sensación primaria, deja que «la forma surja de las condiciones de lo material», y «el resultado es la ley» [132], que es más libre y nueva que lo existente hasta entonces. Es evidente que esta comprensión abierta y dinámica del proceso creativo es incompatible con el establecimiento de una teoría de la armonía en la pintura de validez general. Y asimismo es razonable que este claro concepto del proceso creativo —en todo autocompromiso exigido de lo regular— deja suficiente espacio para fomentar aquello que Schlemmer consideraba como objetivo final de la formación de todo artista, esto es, lo «personal» [133].

Al capítulo 5.6

1. Oskar Schlemmer, *Briefe und Tagebücher,* editado por Tut Schlemmer, Stuttgart, 1977, pág. 39 (en adelante, abreviado como BT), (carta a Tut Schlemmer, 12 de noviembre de 1919).
2. BT, pág. 48 (carta a Otto Meyer, 3 de febrero de 1921).
3. Laszlo Moholy-Nagy, *Von Material zu Architektur* (= Bauhausbücher 14), Munich, 1929, pág. 14.
4. Karin von Maur, *Oskar Schlemmer,* vol. 1: *Monographie,* Munich, 1979, pág. 74.
5. Op. cit., pág. 9.
6. Georg Muche, *Blickpunkt - Sturm, Dada, Bauhaus, Gegenwart,* Munich, 1961.
7. Tanto éste como los números de obras que aparezcan a continuación están tomados de: Karin von Maur, *Oskar Schlemmer,* vol. 2: *Ouvrekatalog,* Munich, 1979.
8. Véase Karin von Maur, Catálogo *Oskar Schlemmer,* Staatsgalerie Stuttgart, 1977, pág. 43.
9. BT, pág. 12 (diario, abril 1913).
10. BT, pág. 14 (carta a Otto Meyer, 15 de julio de 1914).
11. Respecto a las dudas en las fechas, véase Von Maur, *Monographie,* op. cit., págs. 49 y s.
12. Rainer Beck, en: Catálogo *Adolf Hölzel, Aufbruch zur Moderne,* Munich, 1980.
13. Véase Von Maur, *Monographie,* op. cit., pág. 58.
14. Schlemmer, *Ein Hinweis* (1918), primera edición en Von Maur, *Monographie,* op. cit., pág. 334.
15. BT, pág. 111 (diario, abril 1929).
16. BT, pág. 22 (diario, 3 de noviembre de 1915).
17. BT, pág. 21 (diario, 2 de septiembre de 1915).
18. Op. cit.
19. BT, pág. 77 (diario, primavera 1925).
20. BT, págs. 53 y s. (diario, noviembre 1921).
21. Hans Hildebrandt, *Oskar Schlemmer,* Munich, 1952, pág. 16.
22. Von Maur, *Monographie,* op. cit., pág. 106.
23. BT, pág. 22 (diario, octubre 1915).
24. Véase BT, pág. 12 (diario, abril 1913) y BT, pág. 22 (diario, 3 de noviembre de 1915).
25. Véase BT, pág. 39 (diario, 28 de noviembre de 1919): «Ensor - Redon - Rousseau - Carrà. La gran síntesis del mejor arte»; también, BT, pág. 119 (diario, 13

de agosto de 1930): «Me siento mucho más atraído por el arte de un Chirico y Carrà y sus sucesores belgas que por ejemplo por Léger».
26. Véase Maur, *Monographie,* op. cit., pág. 147.
27. Op. cit.
28. Op. cit.
29. Véase BT, pág. 30 (carta a Konrad K. Düssel, 13 de junio de 1918).
30. BT, pág. 17 (diario, marzo 1915).
31. BT, pág. 22 (diario, 3 de noviembre de 1915).
32. BT, pág. 22 (diario, abril 1913).
33. BT, pág. 22 (diario, 3 de noviembre de 1915).
34. BT, pág. 63 (diario, mediados de noviembre 1922).
35. BT, pág. 73 (diario, 12 de noviembre de 1924). Otto Flake habla en "Kunstblatt" 9 (1922), pág. 38, de que para el arte es válido el mismo proceso «que se hace notar en la literatura y la filosofía: retener lo metafísico. Lo que se muestra es el lugar en el que se cristaliza lo espiritual, en pocas palabras, se concibe de otra manera el significado de la "forma". Este "formalismo" se opone al caos de los sentidos, pero no a la intensidad de la sensación».
36. BT, pág. 77 (diario, primavera 1925).
37. BT, pág. 77 (diario, 28 de abril de 1925).
38. Von Maur, *Monographie,* op. cit., pág. 150.
39. BT, pág. 36 (diario, octubre 1919).
40. Citado en: Von Maur, *Monographie,* op. cit., pág. 150.
41. Citado en: Wulf Herzogenrath, *Oskar Schlemmer, Die Wandgestaltung der neuen Architektur,* Munich, 1973, pág. 133.
42. Henrich von Kleist, *Über das Marionettentheater* (obras completas de Kleist, edición de Helmut Sembdner), Munich, 1962, t. 2, pág. 345.
43. Herzogenrath, *Schlemmer,* op. cit., pág. 133; véase también el artículo de Schlemmer "Mensch und Kunstfigur", en: Oskar Schlemmer/Laszlo Moholy-Nagy/Farkas Molnar, *Die Bühne am Bauhaus* (= Bauhausbücher 4), Munich, 1925, págs. 7 y ss, especialmente pág. 18.
44. Véase Schlemmer, *Der Mensch, Unterricht am Bauhaus,* editado por Heimo Kuchling (= Neue Bauhausbücher), Maguncia-Berlín, 1969, pág. 142.
45. BT, pág. 31 (carta a Otto Meyer, 19 de agosto de 1918).
46. BT, pág. 14 (diario, julio 1913).
47. Carl Gustav Carus, *Psyche, Zur Entwicklungsgeschichte der Seele,* Darmstadt, 1964 (reimpresión de la segunda edición de 1860; primera edición, 1846), pág. 1.
48. Véase Schlemmer, *Der Mensch,* op. cit., pág. 142.
49. Véase Carl Gustav Carus, *Symbolik der menschlichen Gestalt. Ein Handbuch zur Menschenkenntnis,* editado por Theodor Lessing, Celle, 1925, pág. 24.
50. Op. cit., pág. 20.
51. Op. cit., pág. 87.
52. Op. cit., pág. 92 f.
53. Op. cit.
54. Véase Herzogenrath, *Schlemmer,* op. cit., págs. 293 y 133.
55. Schlemmer, *Der Mensch,* op. cit., pág. 142; dentro de la bibliografía de Schlemmer para la parte psicológica de su enseñanza se encuentran los siguientes títulos de Klages: *Ausdrucksbewegung und Gestaktungskraft,* Leipzig, 1923 (1921); *Mensch und Erde,* Munich, 1920; *Vom kosmogonischen Eros,* Jena (Munich), 1922; *Vom Wesen des Bewusstseins,* Leipzig, 1926 (1921) (entre paréntesis, ediciones anteriores o distinto lugar de publicación según indagaciones del autor).
56. Véase Herzogenrath, *Schlemmer,* op. cit., pág. 105 y fig. 164 en pág. 103; también: Schlemmer, *Der Mensch,* op. cit., págs. 30 y s.
57. BT, pág. 19 (diario, 22/23 de abril de 1915): «Yo no soy un romántico».
58. BT, pág. 21 (diario, 2 de septiembre de 1915).
59. Véase BT, pág. 73 (diario, noviembre 1924); también: conferencia "Perspektiven", 8 de noviembre de 1932, Vereinigte Staatsschulen für Kunst und Kunstgewerbe, Berlín-Charlotteburgo, primera edición en: Von Maur, *Monographie,* op. cit., pág. 343.
60. Véase Herzogenrath, *Schlemmer,* op. cit., pág. 280 (nota 191).
61. Véase BT, pág. 21 (diario, septiembre 1915).
62. Schlemmer, conferencia "Perspektiven", op. cit., pág. 342.
63. Citado en: Von Maur, *Monographie,* op. cit., pág. 72.
64. Op. cit., pág. 332.
65. Citado en: Matthijs Jolles, *Goethes Kunstanschauung,* Berna, 1957, pág. 164.
66. Véase Jolles, op. cit., pág. 167.
67. Véase Herzogenrath, *Schlemmer,* op. cit., pág. 105.
68. Citado en: Herzogenrath, op. cit., pág. 104.
69. Op. cit., pág. 57.
70. Op. cit.
71. BT, pág. 39 (diario, 28 de noviembre de 1919).
72. Véase al respecto: Herzogenrath, *Schlemmer,* op. cit., págs. 29 y ss; también: Lothar Schreyer, *Erinnerungen an Sturm und Bauhaus,* Munich, 1966, págs. 94 y ss.
73. Karl Mannheim, *Ideologie und Utopie,* Francfort del Meno, 1969[5], pág. 171; aquí no se puede entrar en más detalles sobre otras numerosas definiciones de los términos "ideología" y "utopía", especialmente sobre el concepto de ideología para la caracterización de un falso pensamiento pars-pro-toto y sobre el concepto marxista; sólo cabe señalar que el concepto de utopía de Mannheim se aproxima al concepto de la «utopía concreta», tal como lo ha concebido Ernst Bloch.
74. BT, pág. 43 (carta a Otto Meyer, 7 de agosto de 1920).
75. BT, pág. 52 (carta a Otto Meyer, 23 de junio de 1921); en el mismo sentido, también numerosos puntos en *Briefen und Tagebüchern.*
76. BT, pág. 72 (diario, 18 de marzo de 1924).
77. BT, pág. 52 (carta a Otto Meyer, 23 de junio de 1921).

78. BT, pág. 57 (carta a Otto Meyer, finales de marzo de 1922).
79. BT, pág. 72 (diario, 18 de marzo de 1924).
80. Oskar Schlemmer, *Hausbau und Bauhaus - Eine reale Utopie,* 1922, publicado por primera vez en: Von Maur, *Monographie,* op. cit., págs. 335-337.
81. Von Maur, *Monographie,* op. cit., pág. 129.
82. Schlemmer, *Hausbau und Bauhaus,* op. cit., pág. 336.
83. BT, pág. 118 (diario, 11 de junio de 1930).
84. BT, pág. 64 (diario, noviembre 1922).
85. BT, pág. 50 (carta a Otto Meyer, 14 de junio de 1921).
86. Op. cit.
87. Op. cit.
88. BT, pág. 63 (diario, mediados de noviembre 1922).
89. BT, pág. 56 (diario, febrero 1922).
90. BT, pág. 47 (carta a Otto Meyer, 21 de diciembre de 1920).
91. BT, pág. 104 (carta a Tut Schlemmer, 1 de marzo de 1928).
92. Véase: Herzogenrath, *Schlemmer,* op. cit., pág. 29.
93. BT, pág. 47 (carta a Otto Meyer, 21 de diciembre de 1920).
94. Citado en: Von Maur, *Monographie,* op. cit., pág. 113.
95. Citado en: Herzogenrath, *Schlemmer,* op. cit., pág. 30.
96. Véase: Wingler, *Bauhaus,* op. cit., pág. 296.
97. Von Maur, *Monographie,* op. cit., pág. 116.
98. Véase el artículo de Schlemmer "Mensch und Kunstfigur", en: Schlemmer/Moholy-Nagy/Molnar, *Die Bühne am Bauhaus,* op. cit., págs. 7 y ss; además, el análisis de Eric Michaud, *Théâtre au Bauhaus,* Lausana, 1978.
99. Schlemmer, «Bühne», en: *bauhaus* 3 (1927), pág. 1.
100. Von Maur, *Monographie,* op. cit., pág. 170.
101. Título de un artículo de Schlemmer en: *Vivos voco, Zeitschrift für neues Deutschtum,* 8/9 (1926), págs. 279-281.
102. Citado en: Wingler, *Bauhaus,* op. cit., págs. 129 y s.
103. Citado en: Wingler, op. cit., pág. 73.
104. Plan de estudios del teatro experimental en la Bauhaus de Dessau, en: *bauhaus* 3 (1927), pág. 6.
105. Por ejemplo, Schlemmer, en: *bauhaus* 3 (1927), pág. 1; Moholy-Nagy escribe en 1925 en *Malerei, Photographie, Film* (= Bauhausbücher 8), pág. 16: «Schwerdtfeger, Hartwig y Hirschfeld-Mack se dedican a juegos reflectores de luces y sombras que en la intersección y movimiento de superficies en color son hasta ahora prácticamente la creación móvil en color más conseguida».
106. Citado en: Wingler, *Bauhaus,* op. cit., pág. 130.
107. Heimo Kuchling, en: Oskar Schlemmer: *Der Mensch,* op. cit., pág. 41.
108. BT, pág. 50 (carta a Tut Schlemmer, 16 de mayo de 1921).
109. Schlemmer, citado en: Kuchling, op. cit., págs. 41 y s.
110. Véase BT, pág. 52 (carta a Otto Meyer, 23 de junio de 1921).
111. Kuchling, en: Oskar Schlemmer: *Der Mensch,* op. cit., pág. 42.
112. Schlemmer, «Unterrichtsgebiete», en: *bauhaus* 2/3 (1928), pág. 23.
113. BT, pág. 63 (diario, comienzos de noviembre 1922).
114. BT, pág. 98 (carta a Tut Schlemmer, 6 de octubre de 1927).
115. BT, pág. 98 (carta a Tut Schlemmer, 10 de noviembre de 1927).
116. BT, pág. 100 (carta a Tut Schlemmer, 27 de enero de 1928).
117. BT, pág. 102 (carta a Willi Baumeister, 15 de febrero de 1928).
118. Schlemmer, «Unterrichtsgebiete», op. cit., pág. 23.
119. Kuchling op. cit., pág. 80.
120. Véanse los dibujos esquemáticos de Schlemmer en: Kuchling, op. cit., págs. 87 y ss.
121. Schlemmer, «Unterrichtsgebiete», op. cit., pág. 23.
122. Op. cit.
123. BT, pág. 106 (diario, finales de mayo 1928).
124. Von Maur, *Monographie,* op. cit., pág. 176.
125. Como la argumentación expuesta por Karin von Maur (op. cit., pág. 176).
126. Véase Schlemmer, conferencia "Perspektiven", op. cit., pág. 342.
127. Schlemmer, «Gestaltungsprinzipien bei der malerisch-plastischen Ausgestaltung des Werkstattgebäudes des Saatl. Bauhauses», en: *Das Kunstblatt,* 11/12 (1923), pág. 340.
128. Schlemmer, «Analyse eines Bildes und anderer Dinge», en: *bauhaus* 4 (1929), pág. 6.
129. Op. cit., pág. 10.
130. Schlemmer, «Gestaltungsprinzipien», op. cit., pág. 340.
131. BT, pág. 30 (carta a Konrad K. Düssel, 13 de junio de 1918).
132. Op. cit.
133. Schlemmer, «Analyse eines Bildes», op. cit., pág. 10. En este punto distingue Schlemmer «dos tipos de profesores: unos, consciente o inconscientemente, atraen a su órbita a los alumnos totalmente con el efecto de que su descendiente será el reflejo —o aun más— de su maestro. Otros, o bien tienen un buen olfato para los talentos especiales de su alumno y los quieren despertar de tal manera que el alumno sea progresivamente más consciente y vuelque toda su intensidad hacia ellos; o también: se limitan a una mínima ayuda directa, actúan a través de su propio trabajo y su existencia y abandonan al alumno a sí mismo, preguntando y contestando, cuando él lo necesita. Los primeros educan alumnos que con frecuencia prolongan el tiempo de su vida. Los segundos producen individualidades».

5.7 Joost Schmidt (1893-1948)

5.7.1 El miembro desconocido de la Bauhaus

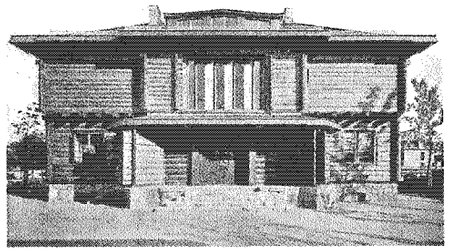
Puede resultar sorprendente que en la serie de los ilustres artistas que configuraron la pedagogía de la Bauhaus y que hemos citado anteriormente se incluya al final un nombre que no aparece en los diccionarios de arte y que sólo le resulta familiar a un pequeño grupo de personas que se interesan por la Bauhaus: Joost Schmidt. Durante largo tiempo ha resultado casi imposible conocer algo sobre él, sobre el «miembro desconocido de la Bauhaus». En su importante libro sobre la Bauhaus, Hans M. Wingler hace referencia en distintos puntos a la vida y la obra de Joost Schmidt; en el catálogo de la exposición *50 años de la Bauhaus* de 1968 se incluyen numerosas reproducciones de trabajos del artista y de sus alumnos; sin embargo, el único libro sobre Joost Schmidt citado en este catálogo, salido de la pluma de su mujer, la alumna de la Bauhaus Helene Schmidt-Nonne, no ha llegado a publicarse. Eckhard Neumann, que con su documentación de la obra *Bauhaus und Bauhäusler* [1], ha demostrado ser un buen conocedor de la Bauhaus, presentó en 1981 un pequeño estudio titulado *Lernen und Lehren am Bauhaus* [2], con el que intentó presentar a Joost Schmidt en su importancia como artista y como profesor. Este capítulo ha recibido del trabajo de Eckhard Neumann numerosos impulsos sobre todo en relación con la explicación del concepto pedagógico de Schmidt. El hecho de que dediquemos aquí todo un capítulo a Joost Schmidt se explica no sólo por el reconocimiento de la necesidad de rehabilitar a este maestro insuficientemente apreciado en la Bauhaus, sino principalmente por el principio selectivo de este análisis, conforme al cual se tratan con mayor detalle todos aquellos profesores que participaron en la organización de las enseñanzas obligatorias.

5.7.2 Datos sobre la biografía del artista

La carrera artística de Joost Schmidt, nacido en 1893 en Wunstorf, cerca de Hannover, transcurrió en un principio por los cauces académicos habituales en aquellos tiempos: en 1910 ingresó en la escuela granducal sajona de artes plásticas de Weimar y acudió como alumno a la clase de pintura de Max Thedy; en 1913 recibió el diploma de pintura y en 1914 fue nombrado Meisterschüler. Tras combatir en Francia durante la guerra, resultar gravemente herido y ser prisionero de los americanos, regresó en 1919 a Weimar —atraído por el manifiesto de la Bauhaus de Gropius— para convencerse personalmente de las discutidas innovaciones. Sin embargo, según Helene Schmidt-Nonne, no le agradaron los nuevos métodos didácticos y la concepción moderna de la pintura y volvió junto con otros profesores a la vieja academia, que (a partir de 1921-R. W.) resurgió en el mismo edificio como un instituto rival al «estilo antiguo» [3].

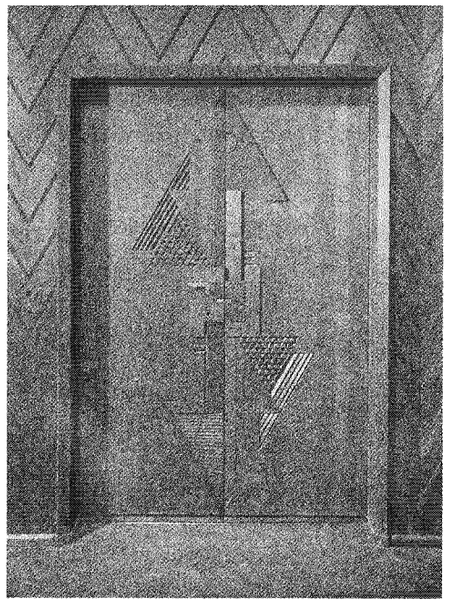
La integración definitiva del artista de 27 años de edad en la Bauhaus y la incorporación de una teoría artesanal en la escultura parece estar en relación con los trabajos realizados en la casa *Sommerfeld* (figura 187), la casa de un industrial berlinés de la madera. Gropius, junto con su colaborador Adolf Meyer, había diseñado para Sommerfeld una casa de madera —en un estilo próximo al de las «casas de la pradera» de Frank Lloyd Wright— cuyo interior, según deseo del propietario, debía estar revestido de madera de teca decorativamente tallada. A pesar de carecer todavía de experiencia como escultor en madera y del apoyo importante de un maestro artesano o de la forma, Joost Schmidt asumió la difícil tarea de realizar las tallas deseadas en puertas, escaleras y en la galería del piso superior. Desde el punto de vista temático Schmidt se vio limitado por la insistencia de Sommerfeld en las representaciones simbólicas de sus aserraderos de Schneidemühl, Kolberg, Danzig y otras localidades del Este alemán. Sólo tuvo total libertad en la realización de las puertas (figura 188). En éstas, «la fórmula creativa fue la geometría decorativa» [4]. En estos primeros relieves se puede apreciar ya la dirección que tomó Joost Schmidt, la de «la representación de relaciones espaciales de formas plásticas sencillas» [5]. A pesar de que los críticos le reprocharon a Gropius que la configuración exterior e interior de la casa constituía una vuelta al expresionismo (por otro lado típica de la fase de creación de la Bauhaus), hay que recordar que con esta casa se hizo realidad por primera vez la idea de la Bauhaus de la colaboración de arquitectos y artistas artesanos: así, Gropius designó al miembro de la Bauhaus Fred Forbart como jefe de las obras; junto a Joost Schmidt, Josef Albers contribuyó con sus ventanas de vidrio emplomado de colores a la construcción de la casa, y los muebles salieron de la carpintería de la Bauhaus (por ejemplo, el sillón diseñado por Marcel Breuer, de inspiración constructivista).

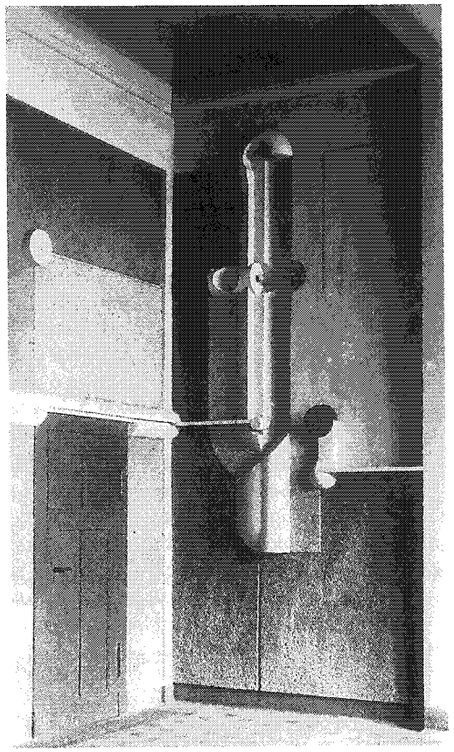
Al finalizar sus trabajos en la casa Sommerfeld, Schmidt se encontró de pronto dentro de la Bauhaus en una situación muy expuesta, totalmente diferente a la de un estudiante «normal». Así, con motivo de la exposición de la Bauhaus de 1923 se le encargó la realización de las *paredes del vestíbulo del edificio central,* una tarea que prueba la especial confianza que el Consejo de maestros tenía en la capacidad creativa de este alumno de la Bauhaus (!) (figura 189). Si, debido a la gran resistencia material de la madera de la teca, en la casa Sommerfeld el lenguaje de las formas se limi-



187. Walter Gropius/Adolf Meyer: Casa Sommerfeld, Berlin-Dahlem, 1920-1921, de: *Staatliches Bauhaus Weimar,* 1923,pág. 174.

188. Joost Schmidt: Puerta tallada de la casa Sommerfeld, 1921-1922, de: *Staatliches Bauhaus Weimar,* 1923, pág. 87.





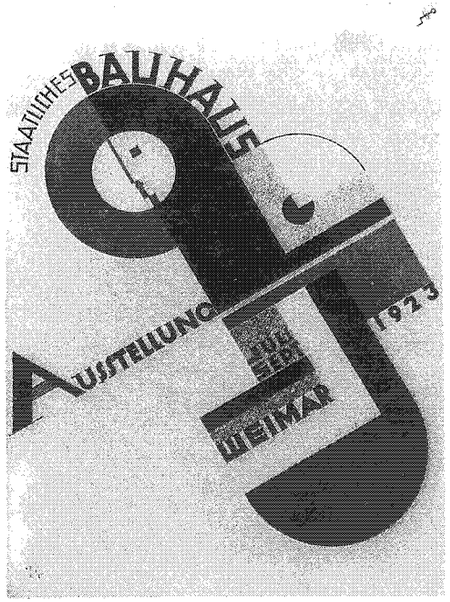
189. Joost Schmidt: Relieve de la pared del vestíbulo del edificio central de la Bauhaus en Weimar, 1923.

ta fundamentalmente a elementos rectangulares y acutángulos fáciles de tallar, en los relieves del vestíbulo, realizados en estuco, aparecen en mayor medida formas redondeadas, hecho que sin duda está condicionado por la mayor plasticidad del material, pero también por la influencia de Oskar Schlemmer, que en 1921-1922 había asumido como maestro de la forma la dirección de la escultura en piedra y madera. La temática de los relieves, inspirada por Gropius, es una «demostración didáctica de las formas geométricas básicas y sus interrelaciones. Formas elementales, esferas, elementos cilíndricos y cónicos se mezclan, rompen la superficie... y crean una modulación espacial de un extraordinario atractivo estético» [6]. En una mirada retrospectiva Joost Schmidt escribió a este respecto:

> Este trabajo fue el resultado de mis ensayos con las formas plásticas primarias; intenté integrar, desde el punto de vista de la composición, elementos formales positivos y negativos en la arquitectura dada. En los estudios previos había visto las posibilidades expresivas con mayor claridad que nunca; las figuras geométricas no eran ya formas neutras inexpresivas, había descubierto su belleza [7].

También con motivo de la exposición de la Bauhaus del año 1923 creó Joost Schmidt, utilizando la marca de imprenta de Schlemmer (véase la figura 162), un cartel que en sus formas elementales (círculos, superficies rectangulares, elementos a modo de vigas) muestra una cierta similitud con los relieves del vestíbulo y que en su disposición diagonal refleja la influencia del constructivismo ruso (figura 190).

190. Joost Schmidt: Cartel de la exposición de la Bauhaus de 1923.



Tanto con sus relieves plásticos de la casa Sommerfeld y del edificio de la Bauhaus, como en este diseño del cartel, se marcan las dos direcciones básicas del posterior trabajo artístico de Joost Schmidt: los estudios de las relaciones entre cuerpo y espacio, por un lado, y la labor en el campo de la escritura, la tipografía y la publicidad, por otro lado; estos dos ámbitos constituyen también el centro de su posterior actividad docente en la Bauhaus y él mismo los sintetizó a finales de los años veinte y comienzo de los treinta en el ámbito de la creación de exposiciones industriales.

En la *obra tipográfica* de Schmidt se distinguen tres fases [8]:

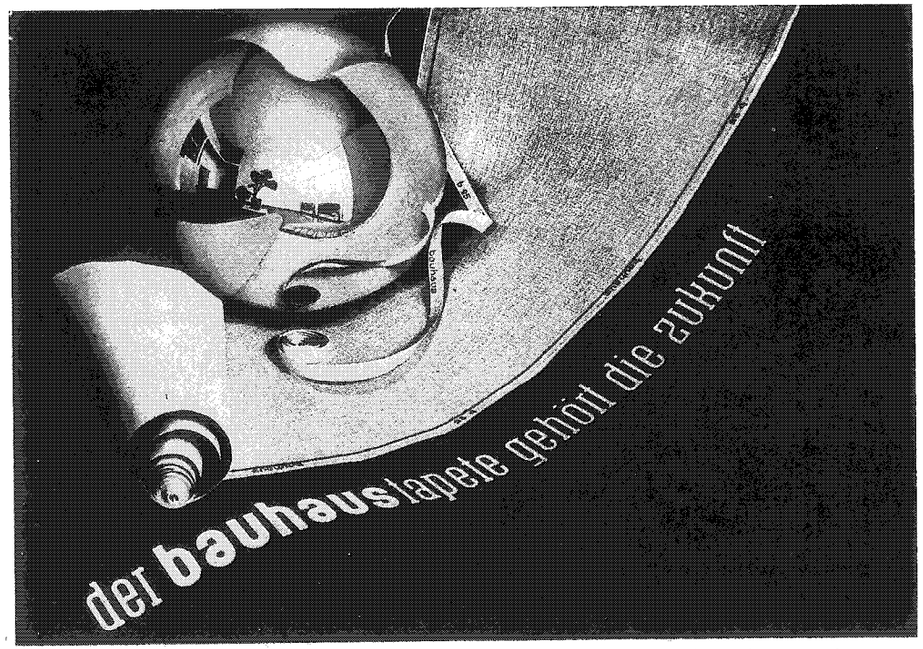
1. la fase de la experimentación tipográfica con material sintáctico hasta mediados de los años veinte, por ejemplo, los impresos para la empresa YKO (1924, figura 191), la portada del número especial dedicado a la Bauhaus de la revista *Junge Menschen* 8/1924 o la portada del primer número de la revista del Werkbund *Die Form* (1925);

2. la fase de la búsqueda de principios de ordenación en la tipografía, de la concisión y normalización de la escritura y las maquetas en la segunda mitad de los años veinte, por ejemplo, la portada del número especial dedicado a la Bauhaus de la revista *Offset* 7/1926 (figura 192) o la disposición del texto y las figuras de la revista de la Bauhaus en los números 2 a 4/1929;

3. la fase de incremento de las posibilidades comunicativas de la escritura y la tipografía mediante la inclusión de medios gráficos y/o fotográficos y la introducción de otros tipos de escritura (por ejemplo, letra adornada y letra cursiva) a finales de los años veinte y comienzos de los treinta, por ejemplo, impresos para el papel pintado de la Bauhaus (hacia 1930, figura 193), para la ciudad de Dessau (1930) y para diversas empresas industriales.

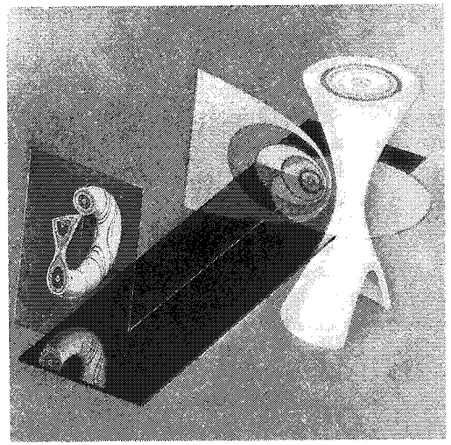
191. Joost Schmidt: Impreso publicitario del juguete infantil YKO-Mobil, 1924, de: *Offset* 7 (1926), después de pág. 380.

192. Joost Schmidt: Portada de la revista *Offset-, Buch- und Werbekunst,* 7 (1926).

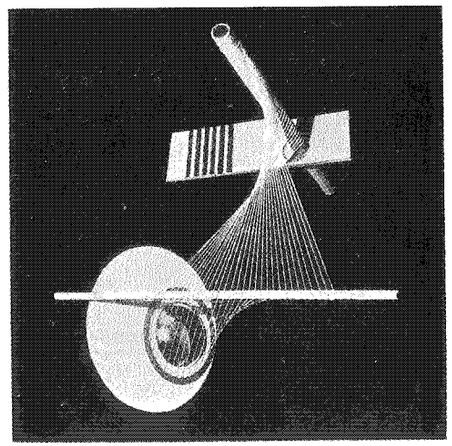


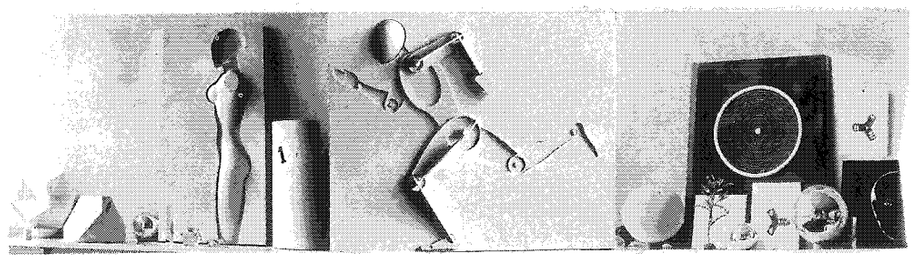
193. Joost Schmidt: Anuncio publicitario del «papel pintado de la Bauhaus» realizado por la Fa. Rasch, 1931.

194. Joost Schmidt: Sin título, acuarela, en torno a 1930.



195. Joost Schmidt: Escultura paraboloide, 1928, de: Moholy-Nagy, *Von Material zu Architektur,* 1929, pág. 159.



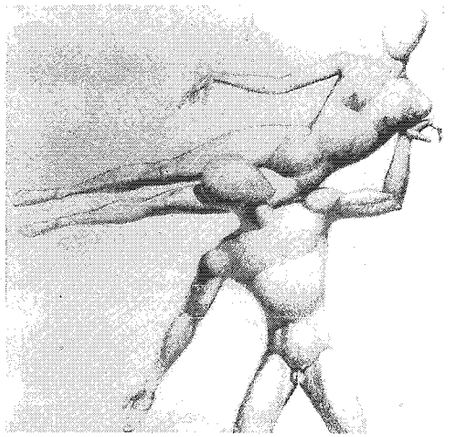


196. Tres aspectos del estudio de Joost Schmidt en Dessau. Izquierda: cuerpo plástico y relieve de una figura femenina, 1931-1932; centro: *El corredor,* 1932; derecha: entre otras, la esfera que Schmidt utilizó para la creación de diversos impresos para el tapiz de la Bauhaus (véase fig. 193).

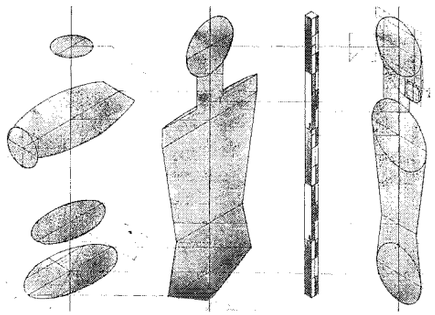
Hasta entonces Joost Schmidt había sido casi un desconocido como *artista libre.* De hecho, su intensa creación como dibujante publicitario y su amplia actividad docente apenas le dejaron tiempo libre para su propia obra artística. A ello se une el hecho de que los «viejos» maestros de la Bauhaus (Klee, Kandinsky, Feininger, Schlemmer, Muche) reclamaban para sí mismos el campo del «arte» y veían en él más al profesor y el teórico que al artista [9], una imagen a la que Schmidt no hizo suficientemente frente con su relativa moderación en el ámbito del arte libre.

En la posterior influencia de Schmidt como artista ha tenido además un efecto agravante el hecho de que casi toda su obra artística fue destruida por las bombas durante la guerra. Sin embargo, aquello que se conserva o de lo que se guardan documentos fotográficos denota una personalidad artística inconfundible. Esto se aprecia, por ejemplo, en sus acuarelas de la época de Dessau, que muestran como tema básico la mezcla de elementos geométricos y estereométricos (figura 194), o en sus trabajos plásticos abstractos, que llevan nombres como «escultura hiperboloide» o «escultura paraboloide» y consisten en formas de representación de movimientos de torsión, esto es, esculturas cinéticas que llegan a la estática o, dicho de un modo más preciso, se trata de una «cinética ilusionista» [10] (figura 195). La interrelación entre estas construcciones y la actividad docente de Schmidt en el denominado taller plástico es tan evidente como la existente entre algunos relieves muy sutiles, creados con posterioridad (por ejemplo, *Der Laüfer,* El corredor, 1932; *Weibliche Figur,* figura femenina, 1931-1932, figura 196) y los desnudos dibujados por Schmidt tras la separación de Schlemmer.

Completando los datos biográficos cabe decir que en 1925 —la Bauhaus se había trasladado ya de Weimar a Dessau— Joost Schmidt realizó ante la Handwerkskammer (Cámara de artesanía) de Weimar el examen de oficial como escultor [11]. Poco después fue admitido como «joven maestro» en el cuerpo de profesores de la Bauhaus de Dessau y se le confirió la dirección del *taller de plástica* (derivado del taller de escultura en piedra y madera de Weimar). Paralelamente a esto impartió clases en la imprenta de la Bauhaus, oficialmente a cargo de Herbert Bayer, que se convirtió en aquel entonces en *taller de publicidad* y cuya dirección asumiría en 1928, tras la retirada de Bayer de la Bauhaus. En el marco de los estudios preparatorios de la Bauhaus obligatorios para el primer y el segundo semestre Schmidt impartió a partir de 1925, en un curso de dos semestres, *clase de escritura,* que él configuró como una *teoría elemental de la creación* (véase el programa de enseñanza en el capítulo 5.7.3). Con ello no ha finalizado todavía la exposición de sus actividades en el ámbito de la enseñanza. En 1929 se marchó Schlemmer y Joost Schmidt le reemplazó al hacerse cargo de la parte de dibujo, del *dibujo de figuras y desnudos,* de la clase denominada «El hombre», que estaba concebida con una idea universal y que, sin duda, Joost Schmidt impartía sin la maestría de Schlemmer (figura 197). Así, insistió en la adopción por



197. Joost Schmidt: Estudio de figuras, 1932, lápiz y tizas de colores, Archivo de la Bauhaus asoc. reg./ Museo para la Creación, Berlín.



198. Kurt Kranz: Estudios de la proporción (cortes verticales y horizontales del tronco) de la clase de Schmidt, 1931-1932.

199. Kurt Kranz: Estudio de figuras, 1930-1931.

parte de los estudiantes de un «canon muy caprichoso» [12] (figura 198) de la figura humana desarrollado constructivamente por él mismo y, junto al estudio ante el modelo viviente, hacía que se pintara teniendo por modelo muñecos articulados de tamaño natural que dejaban ver de un modo especialmente claro las funciones de las articulaciones (figura 199). Por consiguiente, los desnudos creados con Joost Schmidt tienen a menudo el carácter de lo inanimado y mecánico, y además Kurt Kranz, alumno de la Bauhaus, recuerda que como reacción se impuso enseguida entre los alumnos en el dibujo de desnudos «ese tipo de estudio autodidáctico que se encuentra en casi todas las escuelas de arte» [13].

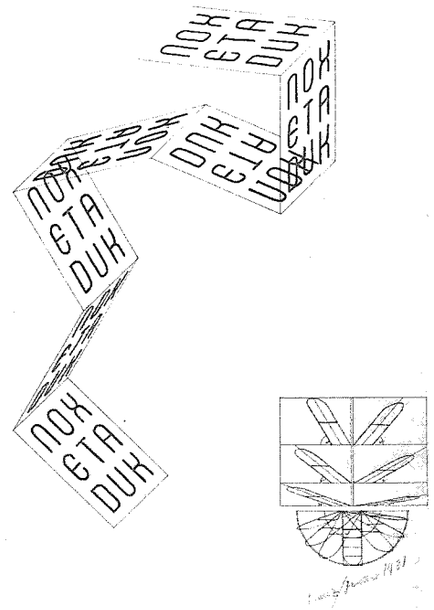
En 1932 se produjo el cierre de la Bauhaus de Dessau. Para Joost Schmidt, que había pertenecido a esta escuela durante más de una década en calidad de alumno y profesor, esto significó el final de sus años en la Bauhaus, ya que no se trasladó con ella a Berlín. Se sucedieron años difíciles: trabajos eventuales, prohibición de ejercer la profesión, servicio en la defensa antiaérea en 1932, destrucción de casi toda su obra artística en 1943, nuevo reclutamiento en 1944. Al finalizar la guerra Schmidt obtiene en 1945 una cátedra en la Escuela Superior de Bellas Artes de Berlín. Tres años después, en 1948, fallece en Nuremberg.

5.7.3 De la clase de escritura a la teoría elemental de la creación

Joost Schmidt fue muy apreciado como profesor y como persona en la Bauhaus; los estudiantes, sobre todo, le tenían gran simpatía por sus cualidades pedagógicas y creativas, por su modestia personal y su inagotable disposición a ayudar.

Con su compromiso pedagógico, que llegaba hasta los límites de la sobrecarga, y la enorme amplitud de la oferta de su enseñanza, Schmidt contribuyó en los años posteriores a 1928, en la denominada fase de desintegración, a reaccionar contra una disociación total de la Bauhaus en campos de enseñanza y actuación autónomos y a mantener en la medida de lo posible la integración buscada en un principio. Esto se aprecia no sólo en el intento de reunir en un campo de aplicación especial las experiencias creativas adquiridas en el taller de plástica y los estudios realizados en el taller de publicidad o, por mencionar otro ejemplo, en el intento de establecer una estrecha cooperación entre el taller de publicidad (Schmidt) y la sección de fotografía (Peterhans), sino también en el esfuerzo por ampliar la clase de escritura obligatoria hasta convertirla en una teoría elemental de la creación, al lado de la oferta de Albers, Klee y Kandinsky.

Junto a la capacidad en los ámbitos de la escritura y la construcción de la misma, la *clase de escritura* de Schmidt consistía en estudios básicos de los determinantes de la forma y el tipo de escritura (desde el punto de vista lingüístico, de la psicología de la expresión, óptico-psicológico, técnico, económico) [14]. La gran variedad de escritura, pero sobre todo el particularismo alemán (por ejemplo, el aferramiento a la letra gótica), fueron objeto de una dura crítica por parte de Schmidt: «Las vanidades y los prejuicios históricos y nacionales pertenecen, al igual que las respectivas formas de escritura, a la escoria cultural» [15]. El objetivo de Schmidt consistía en una radical simplificación de las formas de escritura y su estandarización internacional, para de este modo crear las condiciones externas para una comunicación sin problemas entre las naciones (figura 200); «en el fondo», opina Kurt Kranz, «la actual escritura internacional de los ordenadores corresponde a sus ideas todavía confusas de entonces» [16]. (La búsqueda de una escritura sistematizada no era un hecho poco común en los años veinte; en este contexto cabe recordar que, entre otros, también Kurt Schwitters trabajó en el desarrollo de una escritura de este tipo).



200. Kurt Kranz: Estudio de la escritura, ilusionismo espacial mediante la inclinación de los ángulos, 1931.

A diferencia de algunos otros maestros de la Bauhaus, que consideraban la teoría como una carga (esto resulta válido, por ejemplo, no sólo para Feininger y más tarde para Klee, sino también para un «joven maestro» como Herbert Bayer), en Schmidt existía un verdadero interés por la enseñanza. La propia práctica estética o su reflexión teórica no constituían la clave de su enseñanza, como ocurría por regla general en el caso de los maestros-profesores tratados hasta ahora, sino que en el centro de su concepto de la enseñanza se encontraban los estudiantes, y «partiendo de

sus capacidades y habilidades» intentaban «desarrollarlas» [17], no confiando en la posibilidad de la autorrealización espontánea, sino convencido de la necesidad de una mediación sistemática. Así, ampliando su clase obligatoria de escritura, Schmidt desarrolló en 1928 un concepto didáctico para la teoría fundamental que se divide en los puntos «Programa de enseñanza», «Método de enseñanza» y «Objetivo de la enseñanza» [18]:

Proyecto de un concepto didáctico para la teoría fundamental de la Bauhaus de Dessau, 19 de enero de 1928:

I Programa de enseñanza

Desarrollo (despertar) de las fuerzas creativas desde el punto de vista artístico intuitivo, desde el punto de vista técnico intelectual.

Cuestionamiento de lo tradicional, de los prejuicios, de la educación del medio.

Recuperación de la imparcialidad, apertura frente al experimentar y el conocer,
tratar de un modo vivo los medios creativos.

Aprender haciendo (encontrar, reencontrar), comparar, justificar, entrenamiento de las capacidades creativas.

Empezar desde abajo con los objetos más sencillos.

II Método de enseñanza

Estimulación y desarrollo de las fuerzas creativas, partiendo de una actuación vivencial (análisis).

Formas básicas planas y tridimensionales (formas elementales),

Ejercicios de ordenación, orden obligatorio, orden libre.

Búsqueda de relaciones regulares,

Desarrollo de la sensación forma-espacio-color.

Desarrollo de las capacidades manuales —mediante ejercicios de relajación de tipo rítmico, mediante dibujos y pinturas libres, mediante estudios realizados en el objeto, de tipo tridimensional o plano— en este último caso también de las estructuras superficiales.

Construcción de modelos espaciales, dibujo de las relaciones encontradas.

En todos los casos orientar en la superficie, en el color y en el espacio mediante la búsqueda, el hallazgo, la combinación de condiciones regulares de localización, proporción, dimensión, peso, cantidad y calidad.

(La cantidad modifica la calidad en relación con el color.)

Vivencia de la dependencia regular, de la relación de los fenómenos visuales a través de la actuación descriptiva.

Empezar por lo más sencillo.

III Objetivos de la enseñanza

Relajación y liberación de las fuerzas creadoras mediante el análisis:

1. para desarrollar la sensación de la forma
   y el espacio,los conceptos de forma
   y espacio;
2. para desarrollar el sentimiento constructivo,
   los conceptos constructivos;
3. para desarrollar la sensación del color,
   los conceptos cromáticos;
4. para desarrollar la sensación del material,
   los conceptos materiales;
5. para desarrollar la capacidad de representación, las percepciones y los conceptos del entorno, de los objetos.

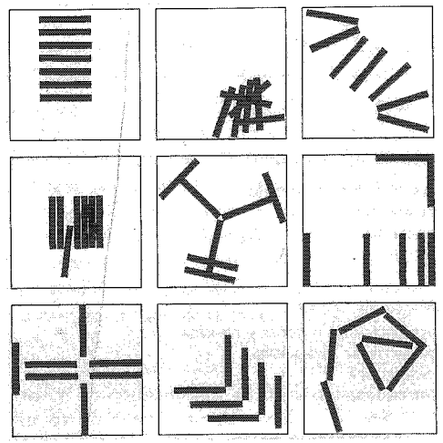
Aun cuando también está justificado dudar si las inclusiones en las tres categorías «programa de enseñanza», «método de enseñanza» y «objetivos de la enseñanza» son siempre coincidentes, este concepto de la enseñanza se presenta en cualquier caso como la suma de lo que constituye la pedagogía de la Bauhaus: aquí se encuentra la idea común a todos los maestros de la Bauhaus de la doble determinación de la creación por la inteligencia y las sensaciones, por la razón y la intuición (siendo, tal como se demostró, muy diferente la valoración en cada maestro); aparecen también como fórmulas de la pedagogía de la Bauhaus objetivos como «liberación de la convención muerta», «desarrollo de las fuerzas creativas» y «desarrollo de las capacidades manuales», así como principios metodológicos como *«learning by doing»* o «de lo sencillo a lo difícil» o «de lo elemental a lo complejo». El concepto de la enseñanza de Schmidt también concuerda con la línea general de la pedagogía de la Bauhaus desde el punto de vista del contenido: ejercicios de creación con formas básicas geométricas o estereométricas, desarrollo de las ideas del orden artístico y vivencia de las regularidades creativas (medida, proporción, peso, cantidad, calidad, etc.), tratamiento de problemas relacionados con la forma, el espacio, el color y el material y, en general, sensibilización de la percepción del entorno, intensificación de la experiencia material y estímulo de la capacidad de articulación artística.

Con los trabajos de los alumnos, los apuntes de la mujer del artista y los recursos de antiguos alumnos de la Bauhaus se puede reconstruir, al menos parcialmente, cómo era la teoría de Schmidt en la práctica. Pero al hacerlo surge el problema de que hasta ahora ha resultado casi imposible hacer una distinción clara entre esta enseñanza creativa propedéutica, surgida del curso de escritura obligatorio, y los ejercicios del taller de publicidad.

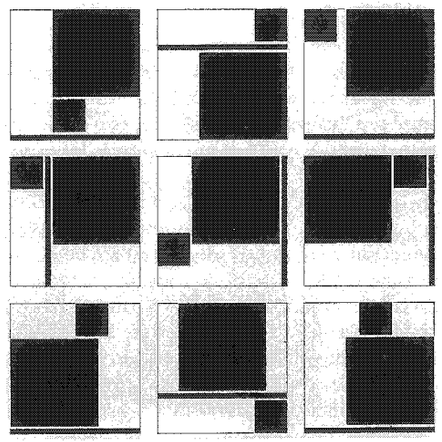
Un ejemplo característico de los ejercicios creativos realizados con Joost Schmidt es un *esquema normalizado* de tres veces tres cuadrados en los que los alumnos debían incluir nueve variantes de un modelo dado. El objeto de ello era entrenar el pensamiento creativo, el pensar en alternativas, y hacer ver además a los alumnos que un problema creativo puede tener más de una solución (véase también Albers). El curso comenzaba con *ejercicios de división de superficies* con elementos dados como rectángulos, círculos, cuadrados, puntos, líneas, barras, etc., para que los alumnos pudieran ver así la variedad de combinaciones posibles de un repertorio de signos drásticamente reducido (figuras 201 y 202). Estos ejercicios se realizaban sobre el trasfondo de una *teoría general del contraste* como la que enseñara Itten en la fase inicial de la Bauhaus (por ejemplo, desordenado-ordenado, grande-pequeño, redondo-cuadrado, fuerte-débil, cercano-lejano, estático-dinámico, etc.). A continuación se realizaban, según los mismos principios, ejercicios de contraste con diversas letras o con sílabas sin sentido, así como estudios en los que había que hallar nueve *variantes de una letra que contrastaran* con un signo dado que se mantenía constante (figura 203). El nivel de exigencia de los ejercicios aumentaba de una parte del curso a otra de acuerdo con el principio metodológico del progresivo incremento de la dificultad en pequeños pasos. Así, utilizando elementos del collage (figura 204), había que crear *contrastes* no sólo formales, sino también *temáticos*, con lo que —según indica Helene Schmidt-Nonne— en la selección del material y, aún más, en su combinación se apreciaba a menudo «una cierta actitud crítica ante la sociedad» [19].

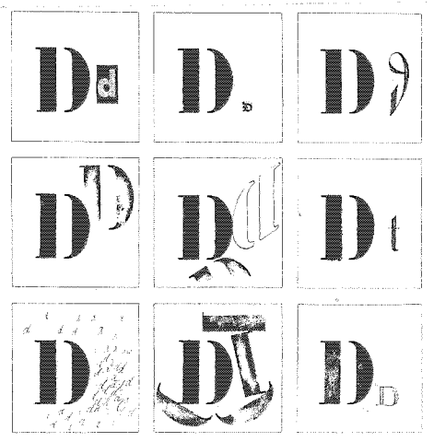
Junto a estos ejercicios de contraste y la clase de escritura los alumnos obtenían con Joost

201. Distintas composiciones de la clase de Schmidt; modelo: siete rectángulos de igual tamaño (barras).



202. Distintas composiciones de la clase de Schmidt; modelo: un rectángulo alargado (línea), dos cuadrados.





203. Kurt Kranz: Ejercicio de contraste. Variantes del modelo dado, una D negra de plantilla, 1931.

204. Hajo Rose: Ejercicio de contraste; modelo: una D negra de plantilla, en varios colores, 1931.

Schmidt una sólida base en relación con los *métodos de representación perspectiva* (perspectiva paralela y punto de fuga), que en aquel entonces —según Kranz— se habían convertido en un fin estético absoluto en todas las secciones de la Bauhaus [20]. Un ejemplo de ello son también los estudios sobre la *geometría de la figura humana* (véase arriba, véase la figura 198), que al igual que los ejercicios de escritura se realizaban en parte con una perspectiva espacial, esto es, isométrica o central. A ello se unían además los ejercicios sobre la *teoría de los colores*. Pero, en la medida en que los estudios reconstruidos por Helene Schmidt Nonne, según fotos originales y que se conservan en el archivo de la Bauhaus en Berlín permiten una valoración concluyente, la teoría de los colores de Schmidt no parece haber alcanzado en la época de la Bauhaus a las de Kandinsky o Klee en profundidad y diferenciación ideológicas. (En los años 1938-1944 Joost Schmidt realizó «estudios minuciosos del color» [21] que no vamos a tratar aquí en detalle).

5.7.4 El taller de publicidad

En el taller de publicidad, del que Joost Schmidt se hizo cargo en 1928, la temática de los ejercicios de los principiantes correspondía parcialmente a los planteamientos de la teoría fundamental [22]. Pero enseguida se abrieron campos especiales, tal como se desprende de los apuntes fragmentarios de Schmidt del año 1931:

Tipografía práctica:
documentos comerciales,
prospectos,
anuncios,
carteles,
etc.

Marcas de fábrica:
presentación de libros y revistas,
paquetes de mercancías,
escaparates,
maniquíes,
modelos,
exposiciones publicitarias,

fotografías publicitarias,
foto-montajes publicitarios,
clases complementarias.

Estudio del artista:
creaciones publicitarias en combinación con la práctica,
(además)
dibujo de desnudos,

dibujo representativo,
perspectiva: punto de fuga y perspectiva paralela,
técnicas fotográficas [23].

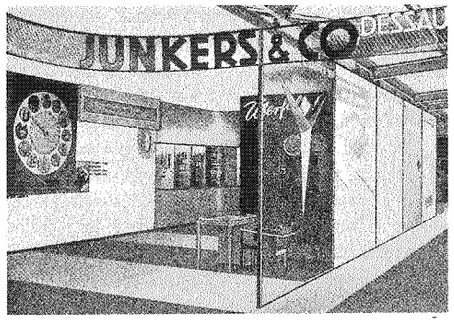
Con este programa de enseñanza Schmidt demostró estar a la altura de su tiempo.

Con el pretexto de trabajar para una «mejora de la calidad y un despertar igualitario de necesidades» y estar, con ello, «al servicio de la democratización» [24], la publicidad conoció a partir de 1923 un gran auge en Alemania. En 1923 se fundó la revista *Gebrauchsgrafik;* en 1925 se constituyó la "Asociación de decoradores de escaparates alemanes", que ese mismo año lanzó la revista *Schaufenster-Kunst und Technik;* en 1926 se publicó el libro *Reklame, die lohnt* del americano Roy S. Durstine; en 1929 se celebró en Munich la "Exposición internacional de carteles publicitarios", por mencionar tan sólo algunos de los datos más destacados.

Dentro de la Bauhaus fueron Moholy-Nagy, Herbert Bayer y Joost Schmidt, y fuera de la Bauhaus Max Burchartz, Jan Tschichold y Paul Renner, y en la URSS Rodschenko, El Lissitzky y otros, los que contribuyeron de un modo decisivo a dar un perfil artístico a la "nueva publicidad" que se difundía en aquellos años y que se basaba en los principios del constructivismo y en el postulado del objetivismo. En contraposición a la charlatanería de la publicidad persuasiva habitual, el quehacer de estos hombres tenía en gran medida una base ética: su lema no era la sugestión, sino la información, es decir, su objetivo no consistía en persuadir, sino en convencer mediante «la presentación de hechos, de datos económicos y científicos» [25] (figura 205). Junto con los estudiantes de la sección de publicidad y en colaboración con el taller de construcción de la Bauhaus, Joost Schmidt puso en práctica estos principios del modo más convincente en sus vanguardistas *stands* de exposiciones en Berlín (1929) y Dresde (1930). En estos «diagramas plásticos accesibles, o espacios de manifestación gráfica» [26] se consiguió, al menos aparentemente, acabar con el antagonismo clásico entre arte y comercio (figura 206).

205. Hajo Rose: Cartel para una casa de música, en tres colores, 1932.

206. Taller de publicidad: *stand* de la firma Junkers & Co. en la exposición «Gas y agua» en Berlín, 1929, de: *bauhaus* 3 (1929), pág. 1.



5.7.5 Taller de plástica

En la realización de estos *stands* de exposiciones colaboraron también los estudiantes del taller de plástica, dirigido asimismo por Joost Schmidt. Las informaciones de que se dispone acerca de este taller son muy escasas. Así, por ejemplo, todavía no está claro cuándo se creó este taller de plástica. En este sentido Wingler habla del otoño de 1925 [27]; Eckhard Neumann afirma que Schmidt dirigió el taller de plástica «desde el comienzo en Dessau» [28]; Helene Schmidt-Nonne sostiene que se comenzó a organizar el taller en la primavera de 1927 [29]; otras publicaciones especializadas coinciden en el año 1928 [30]. Los siguientes apuntes de Helene Schmidt-Nonne pueden contribuir a explicar estas discrepancias:

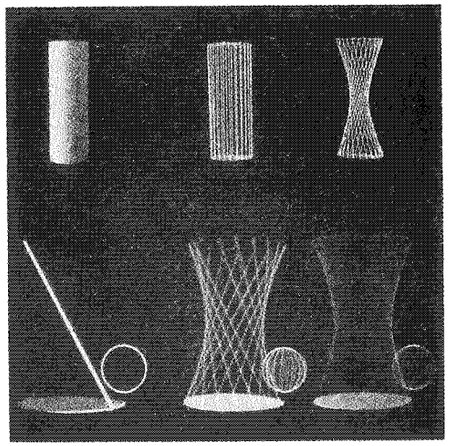
> El taller de teatro y el taller de plástica no se encuentran separados en un principio; para el taller de plástica Joost Schmidt es un maestro de la forma y la obra, para la escena es tan sólo un maestro técnico. Dado que su idea no coincide con la de Schlemmer, abandona su trabajo en la escena y se concentra en el taller de plástica [además señala que] este taller... no dispone en principio de un presupuesto y más adelante recibe tan sólo uno simbólico [31].

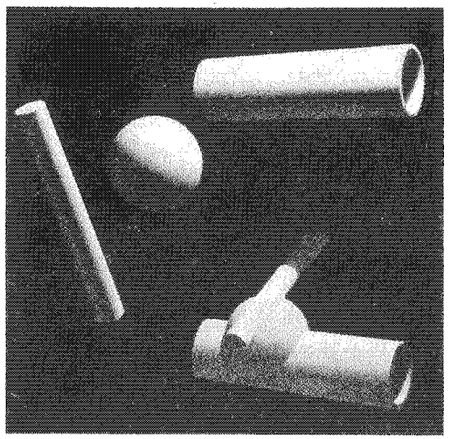
Así pues, es evidente que Schmidt dirigió realmente el taller de plástica a partir de 1925, pero éste consistía al principio tan sólo en un apéndice del taller de teatro (no resulta casual que Schmidt destacara en aquellos momentos por sus proyectos de un escenario mecánico) y no consiguió hasta más adelante la autonomía de que había gozado institucionalmente como taller de escultura antes del traslado a Dessau. Parece haberse tratado de un paulatino proceso de emancipación que finalizó en 1928 en la equiparación formal del taller de plástica con los demás talleres de la Bauhaus.

El cambio de nombre de los talleres de escultura en madera y piedra de Weimar por el de «taller de plástica» fue algo más que una simple maniobra retórica con el fin, considerado como extemporáneo, de eliminar de la terminología connotaciones que recuerdan al arte libre; antes bien, respondió al tan discutido cambio de rumbo programático de la Bauhaus a partir de 1923-1924. Esto deja ver no sólo que en la época de Dessau no surgió ningún «arte» en el taller de plástica, sino también que este taller se utilizó como una especie de empresas de servicios para el taller de teatro (creación de decorados y accesorios tridimensionales). Fue Joost Schmidt personalmente quien liberó al taller de plástica de esta función y le concedió el valor que en el programa de enseñanza de la Bauhaus le correspondía a la creación tridimensional. Para ello existió tanto más motivo a partir de 1928 por cuanto que Moholy-Nagy, que en su curso preliminar había concedido una gran importancia al ámbito de la «plástica», se había retirado de la Bauhaus y (a excepción del curso preliminar de Albers) apenas existía ya posibilidad alguna de tratar sistemáticamente los fenómenos del cuerpo y el espacio.

Así pues, a diferencia del trabajo aplicado, en parte incluso de encargo, de otros talleres de la Bauhaus, en el taller de plástica se colocaba el acento sobre el «estudio elemental de las relaciones plástica-espacio» [32] (figuras 207-209). Es decir, no se trataba del «arte autónomo», tampoco del «arte en la construcción» o de la creación de objetos de uso corriente tridimensionales, sino de

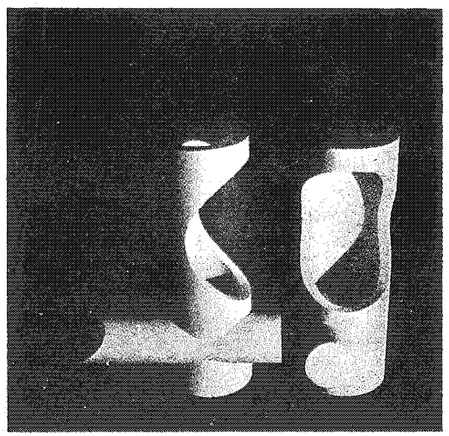
207. Joost Schmidt: «Series comparativas. Arriba: del cilindro al hiperboloide; abajo: de la línea recta y el círculo (barra y aro) al hiperboloide y la esfera», de: *bauhaus* 2/3 (1928), pág. 21.





208. Franz Ehrlich: Estudio de penetración (las distintas partes y el todo), de: *bauhaus* 2/3 (1928), pág. 20.

209. Franz Ehrlich: Estudio de penetración en dos perspectivas. Cilindro hueco con curva de penetración de una esfera y penetración de un cilindro macizo más pequeño y biselado a un lado, de: *bauhaus* 2/3 (1928), pág. 21.



algo así como una didáctica general de la plástica. Su objetivo consistía en:

> Despertar, desarrollar, intensificar la imaginación espacial, la vivencia consciente de las percepciones sensoriales espaciales y realizar las ideas espaciales [33].

Respondiendo al reduccionismo formal a las formas geométricas básicas dominante en la Bauhaus y sobre la base de sus experiencias previas en la creación de los relieves del vestíbulo de 1923, Joost Schmidt limitó rigurosamente el campo de acción al

> tratamiento sistemático de las *figuras espaciales elementales:* cubo, esfera, cilindro, cono, etc. Primero se crean las figuras por parte del estudiante, esto es, se modelan en arcilla, se hacen moldes de escayola y se obtienen objetos para la experimentación. Comienza entonces un trabajo de laboratorio casi científico: estudio de las dimensiones, de las relaciones proporcionales, de la firmeza, de la posibilidad de variar la disposición. Se opera con las figuras que se ponen en relación entre sí; se hace que un cuerpo penetre en otro, se deja que los cuerpos penetren unos en otros y se observa el efecto de estas operaciones: la *figura de penetración* ha dejado tras de sí una cavidad, ha creado un volumen negativo, como una curva espacial de una calidad estética sorprendentemente grande... y algo que resultaba invisible se ha hecho visible.
>
> El tema se repite en distintos cuerpos giratorios, hasta llegar a un estudio de penetración compuesto por dos cuerpos circulares con una doble penetración: un cilindro tumbado en el que penetra una esfera que a su vez está penetrada por un cilindro de menor diámetro colocado en posición vertical. El proceso crea una bella curva espacial que se marca sobre la superficie de la esfera: una lemniscata con una curvatura espacial.
>
> Uno de los ejercicios consiste en crear *series comparativas:* "de la superficie, a través del cuerpo, hasta la línea"; es decir, en vivir cómo se manifiestan en un cuerpo (en este caso el cilindro) las transformaciones que sufre una forma cuando se modifican sus dimensiones. Aparece una plancha como superficie, un pequeño cilindro como cuerpo y un cilindro vertical de pequeño diámetro como barra o como una figura lineal. Todo un cilindro; aparecen de tres formas diferentes como superficie, cuerpo, línea. Un ejercicio para el ojo y la mano, para la vista y el tacto de las cualidades ópticas y táctiles, para la sensibilización de las vivencias espacio-sensoriales a través de la propia actividad creativa [34].

En la época de Hannes Meyer se ampliaron estos estudios básicos con la realización de trabajos de encargo concretos (creación de *stands* de exposiciones); con ello se logró asegurar un carácter

aplicado que resultaba necesario para eliminar el peligro de un esteticismo satisfecho de sí mismo o vanidoso y de una revalorización —no premeditada— de los análisis formales hasta convertirlos en «arte».

Como ya hemos indicado, Joost Schmidt fue en la Bauhaus de Dessau unas de las principales figuras integradoras y al mismo tiempo —debido a su modesta y discreta personalidad— uno de los grandes desconocidos. Ludwig Hirschfeld-Mack le ha descrito como uno de «los más dotados de planes e ideas» [35], y Kandinsky dijo en cierta ocasión afectuosamente: «con "Schmidtchen (diminutivo habitual en la Bauhaus que demuestra simpatía y afecto-R. W.) ocurre algo muy importante, y ni siquiera nos hemos dado cuenta» [36].

Al capítulo 5.7

1. Eckhard Neumann (ed.), *Bauhaus und Bauhäusler,* 1971 (en adelante, citado como: Neumann, *Bauhäusler).*
2. Eckhard Neumann, *Lernen und Lehren am Bauhaus. Zum Werk und Wirken des Bauhausmeistern Joost Schmidt unter besonderer Berücksichtigung seines pädagogischen Konzeptes.* Trabajo fin de carrera por el Hochschule für Gestaltung Offenbach, 1981 (en adelante, citado como: Neumann, *Lernen und Lehren).*
3. Helene Schmidt-Nonne en una entrevista con Basil Gilbert, en: Neumann, *Bauhäusler,* pág. 101.
4. Neumann, *Lernen und Lehren,* pág. 32.
5. Schmidt-Nonne, en: Neumann, *Bauhäusler,* pág. 102.
6. Neumann, *Lernen und Lehren,* pág. 41; véase también: Walter Passarge, «Die Ausstellung des Staatlichen Bauhauses in Weimar», en: *Das Kunstblatt* 10 (1923), pág. 311: «La plástica abstracta en el vestíbulo del edificio central de Joost Schmidt constituye el intento de conseguir una obra plástica a partir de complicadas formas estereométricas».
7. Joost Schmidt, citado en: Neumann, *Bauhäusler,* pág. 103.
8. Véase Neumann, *Lernen und Lehren,* págs. 56 y s.
9. Op. cit., pág. 46.
10. Laszlo Moholy-Nagy, *Von Material zu Architektur* (= Bauhausbücher 14), Munich, 1929, pág. 158; véanse allí también las figuras 143-145.
11. Véase Neumann, *Lernen und Lehren,* pág. 10.
12. Carta de Kurt Kranz al autor del 5 de abril de 1981.
13. Op. cit.
14. Joost Schmidt, «Über die Schrift», en: Wingler, *Bauhaus,* op. cit., pág. 167.
15. Joost Schmidt, «Schrift?», en: *bauhaus* 2/3 (1928), pág. 20.
16. Carta de Kranz, op. cit.
17. Joost Schmidt, citado en: Neumann, *Lernen und Lehren,* pág. 59.
18. Op. cit., págs. 60 y ss.
19. Helene Schmidt-Nonne, manuscrito inédito de un libro sobre Joost Schmidt, puesto a disposición del autor por Eckhard Neumann, cap. VI, pág. 3 (en lo sucesivo, citado como: Nonne).
20. Carta de Kranz, op. cit.
21. Wingler, *Bauhaus,* op. cit., pág. 408.
22. Nonne, cap. VI, pág. 2.
23. Joost Schmidt, citado en: Neumann, *Lernen und Lehren,* pág. 65.
24. Jost Hermand/Frank Trommler, *Die Kultur der Weimarer Republik,* Munich, 1978, pág. 404.
25. Nonne, cap. VI, pág. 5.
26. Carta de Kranz, op. cit.
27. Wingler, *Bauhaus,* op. cit., págs. 408 y 416.
28. Neumann, *Lernen und Lehren,* pág. 18.
29. Nonne, cap. IV, pág. 1.
30. Catálogo *50 Jahre Bauhaus,* Württembergischer Kunstverein, Stuttgart, 1968, pág. 87; además: Cuadro cronológico, en: *Wissenschftliche Zeitschrift der Hochschule für Architektur und Bauwessen Weimar,* 4/5 (1979), pág. 301.
31. Nonne, cap. IV, pág. 1.
32. Wingler, *Bauhaus,* op. cit., pág. 416.
33. Nonne, cap. IV, pág. 1.
34. Op. cit., págs. 2 y s; véase también: Joost Schmidt, «Plastik... und das am Bauhaus!?!?», en: *bauhaus* 2/3 (1928), pág. 21.
35. Citado en: Wingler, *Bauhaus,* op. cit., pág. 517.
36. Citado en: Neumann, *Lernen und Lehren,* pág. 54.

Notas marginales sobre la influencia de la pedagogía de la Bauhaus en tres repúblicas alemanas

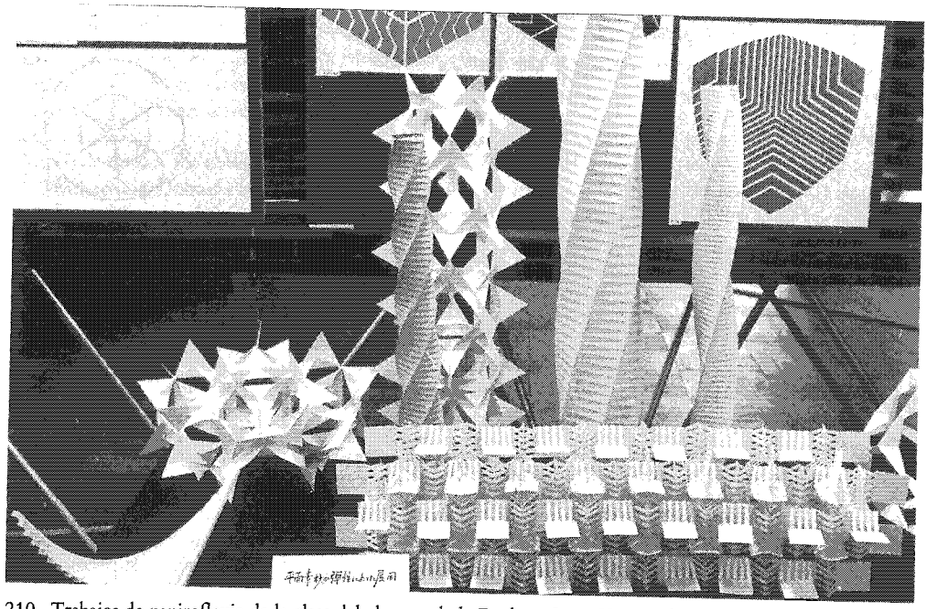
Hasta el momento no se ha escrito todavía una historia de la influencia o aceptación de la Bauhaus; probablemente resulte incluso imposible escribirla a la vista de la difusión universal —desde Europa, a través de Estados Unidos, hasta Japón (figura 210)— que han tenido las ideas, principios y métodos de la Bauhaus desde hace más de medio siglo. Esto se puede aplicar no sólo a la difusión de la Bauhaus en los ámbitos de la arquitectura, el diseño y el arte libre, sino también, y sobre todo, en el campo de la pedagogía.

La influencia de la pedagogía de la Bauhaus no se inicia en modo alguno tras el cierre definitivo del instituto en 1933 y la consiguiente emigración de sus profesores y alumnos (principalmente a Estados Unidos), sino que se aprecia ya en la *República de Weimar* en la formación de artistas profesionales y en la educación estética en las escuelas.

En la formación de artistas y creadores siguieron —al menos parcialmente— el modelo de la Bauhaus, la Städelschule de Frankfurt am Main, las escuelas de bellas artes de Berlín y Breslau y las escuelas de artes y oficios de Hamburgo, Halle, Stettin y Essen [1], por mencionar algunos ejemplos. Cabe citar también a la *Bauhochschule Weimar* (1926-1930) (Escuela Superior de Arquitectura de Weimar), que tras el éxodo de la Bauhaus de Weimar y bajo la dirección del arquitecto Otto Bartning, que en el *Consejo de Trabajadores para el Arte* había trabajado junto con Gropius en diversos planes para la fundación de una «Bauhaus» [2], continuó la tradición de la Bauhaus en Weimar y «puede ser considerada como filial de la Bauhaus» [3], toda vez que los profesores eran en gran parte antiguos alumnos del instituto.

Junto a la adopción de elementos de la pedagogía de la Bauhaus en la Bauhochschule de Bartning, en las academias de arte y en las escuelas de artes y oficios, la introducción de los conceptos pedagógicos de la Bauhaus en la enseñanza del arte y los oficios en las escuelas constituyó un segundo paso en la aceptación de la pedagogía de la Bauhaus durante la república de Weimar. Según Antje Middeldorf, precisamente a través de la enseñanza profesional penetra la influencia de la Bauhaus de un modo «amplio y anónimo» [4] en el ámbito escolar, pero la autora afirma poco después que esta enseñanza se orientó más bien por los objetivos del Werkbund y no tanto por los principios de la Bauhaus, que para un pedagogo tan importante como Georg Stiehler resultaban demasiado intelectuales y formalistas. No obstante, Antje Middeldorf identifica en la enseñanza profesional de los años veinte máximas de la Bauhaus como el respeto por la obra, la economía y la utilidad, pero considera también que el tratamiento de las técnicas decorativas y «la aceptación de la conversión de la forma útil en forma artística no correspondían en modo alguno a la Bauhaus» [5].

En la enseñanza del arte durante la república de Weimar parecieron arraigar una década después de la fundación de la Bauhaus los principios creativos dominantes en esta escuela (así como las tendencias análogas del arte de la época), tal como lo demuestran los trabajos de alumnos expuestos con motivo del congreso de profesores del arte celebrado en Breslau en 1930: composiciones abs-



210. Trabajos de papiroflexia de la clase del alumno de la Bauhaus Iwao Yamawaki, Nihon University, College of Arts, Tokio, 1967 (véanse también figs. 94 y ss).

tractas, fotomontajes, fotogramas, «ciudades cúbicas», etc. [6]. Pero sería preciso realizar una investigación para comprobar si estos trabajos son representativos de una tendencia general de la enseñanza del arte en aquel momento y en qué medida lo pueden ser.

Entre los pedagogos del arte de la república de Weimar que se basaron en la Bauhaus e intentaron «dar una utilidad a su concepción en parte acentuadamente racionalista, abstracta, en el marco de la enseñanza del arte que destaca lo intuitivo, lo irracional del acto creativo infantil» [7], cabe mencionar sobre todo a Christoph Natter, Hans-Friedrich Geist y Alfred Ehrhardt. No podemos describir aquí con detalle sus distintas posturas, pero en pocas palabras se puede decir lo siguiente:

Natter cita a Gropius y a Kandinsky en su libro *Künstlerische Erziehung aus eigengesetzlicher Kraft* (1924), cuya cubierta fue diseñada por Moholy-Nagy, pero, en contraposición a los «ejercicios puramente racionales» de Kandinsky, rechaza en a enseñanza del arte el «predominio de la razón» y considera que la «educación artística» debe ser «atender la sensación» [8]. El compromiso antirracional de Natter busca su igual en la pedagogía de la Bauhaus; la propia referencia a Itten por desconocimiento o con intenciones difamatorias como concepto didáctico con un sello puramente irracional resulta poco apropiada, ya que la teoría de la creación de Itten presenta una parte racional nada despreciable, de modo que apenas se puede localizar a Natter en el ámbito de la pedagogía de la Bauhaus. (Este hecho lo demuestran además los trabajos de alumnos realizados en el marco de sus clientes).

La influencia que la Bauhaus tuvo sobre *Hans-Friedrich Geist* se puede considerar fundamentalmente como una influencia de Paul Klee. Al igual que sucediera posteriormente con Schwerdtfeger

(cap. 5.1.8), las clases de arte de Geist se basaban en un esquema de dos fases. En la primera fase, la fase infantil, la creación se realizaba de un modo integral: «Lo visto, lo soñado, lo vivido y la abundancia de sensaciones se juntan en una unidad». En la segunda fase «surge lentamente una fina sensibilidad para la línea y la forma. La... fase se caracteriza por una actitud crítico-reflexiva. Se hacen patentes el pensamiento y la valoración racionales, a partir de los cuales se espera conseguir una creación práctica, adaptada a la forma» [9]. En el centro de esta segunda fase se encontraban los trabajos con el material y el estudio de las formas elementales. Con ello adquirieron mayor importancia los principios que se pueden resumir de un modo expresivo con el lema de una educación para el «pensamiento artístico» (Klee), pero sin obligar a los alumnos a seguir determinados formalismos de la Bauhaus (prescindiendo de los reflejos del mundo artístico de Klee). «El elemento libremente creador, expresivo, improvisador con fantasía... crea la impresión... de que los métodos de la enseñanza creativa de la Bauhaus no se utilizaron principalmente en el sentido de una educación consecuente para el orden formal, sino —con un éxito evidente— para liberar la fuerza creativa natural, original, del niño» [10].

En cambio, la «teoría de la creación» (1932) de *Alfred Ehrhardt* se basa en el repertorio formal de algunos maestros de la Bauhaus (sobre todo de Kandinsky) y en determinados ejercicios de las clases de la Bauhaus (por ejemplo, los estudios rítmicos de Itten, los trabajos con la materia y el material de Albers). Resulta sumamente problemático no sólo el que Ehrhardt transplantara sin ningún escrúpulo los principios creativos y los métodos didácticos de la Bauhaus al campo de la educación estética de niños y jóvenes entre 5 y 21 años (!), sino también el que su concepto de la pedagogía del arte, que en lo externo imitaba a la teoría de la Bauhaus, estuviera de hecho al servicio de una «imagen fascistoide del hombre» [11], tal como ha demostrado Antje Middeldorf. A Ehrhardt le importaba la educación de un «hombre realmente moderno», al que describió como «orientado hacia el futuro», «cargado de energía», «intelectual» y al mismo tiempo «capaz de sentir emociones» y al que diferenció del «hoy tan frecuente tipo nervioso, incapaz de sentir emociones, satisfecho de sí mismo, que se agota enseguida» y que es un tipo en vías de desaparición, decadente, «a lo sumo un tipo de transición, pero en ningún caso moderno». Entre las paradojas de la política cultural y educativa nacionalsocialista está el hecho de que la «teoría de la creación» de Ehrhardt, a pesar de su ideología educativa de matices racistas, fue calificada ya en 1933 como bolchevique por los nuevos gobernantes debido a su relación con la Bauhaus.

En conjunto no hay que sobrevalorar la influencia de la pedagogía de la Bauhaus sobre la enseñanza del arte en la república de Weimar. Si en la enseñanza profesional de los planes de estudios elaborados a partir de 1922 se adoptó parcialmente la práctica con los materiales propios de la Bauhaus, la posibilidad de recurrir a las teorías racionales de la Bauhaus por parte de la enseñanza del arte en la escuela quedó relativamente limitada a la vista de las ideas dominantes en estas enseñanzas relativas a la fuerza creativa del niño, que debe ser desarrollada y, en lo posible, conservada [13].

No podemos tratar aquí la amplia influencia que la pedagogía de la Bauhaus tuvo fuera de Alemania, sobre todo en Estados Unidos, tras la disolución del instituto por los nacionalsocialistas; antes bien, debemos intentar explicar la diferente aceptación que tuvieron la Bauhaus y su pedagogía en las dos repúblicas alemanas de la postguerra.

A diferencia de la República Democrática Alemana, y tras doce años de dictadura nacionalsocialista y una decadencia material y moral sin precedente, la influencia de la Bauhaus se inició de un modo relativamente fluido en la *República Federal de Alemania* después de la guerra. Junto a la pequeño exposición «22 Berliner Bauhäusler stellen aus» (22 miembros berlineses de la Bauhaus exponen) reunida en Berlín en 1950 por el alumno de la Bauhaus Hubert Hoffmann, se celebró ese mismo año en la Casa del Arte de Munich la gran exposición «Die Maler am Bauhaus» (Los pintores en la Bauhaus), organizada por el historiador del arte Ludwig Grote, amigo e impulsor de la Bauhaus desde los años de Dessau. No se eligió ese lugar por casualidad. Más de diez años antes

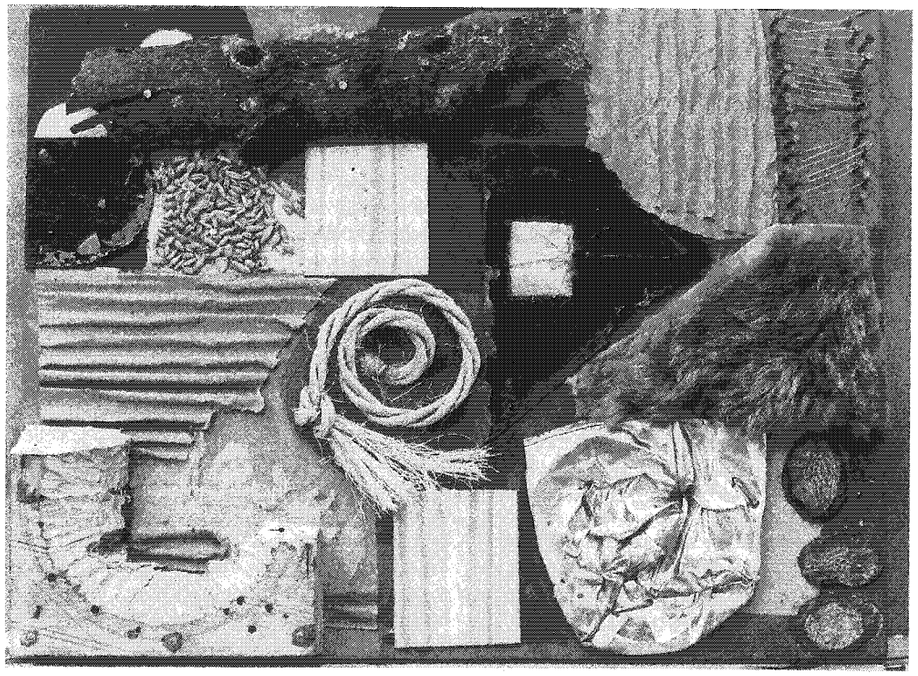
(1938) los artistas de la Bauhaus habían sido calificados como degenerados por los nacionalsocialistas en la entonces «Casa del arte alemán» y ahora se conseguía rehabilitarlos gloriosamente en el mismo lugar.

La imagen de la Bauhaus que comenzó a perfilarse en los años cincuenta a raíz de esta exposición era cualquier cosa menos completa. Echando una mirada restrospectiva, la Bauhaus aparecía con un carácter mítico, como un glorioso Olimpo en el que se habían reunido algunos de los más ilustres artistas de los años veinte —Kandinsky, Klee, Feininger, Schlemmer—. A la vista de esta apoteosis de algunos destacados pintores y de la importancia central del arte, lo que estuvo unido a la pérdida de importancia de la arquitectura y el diseño de formas e industrial, a menudo se olvidaban las ideas y los objetivos realmente progresistas de la Bauhaus, el concepto fundamental de una síntesis artística y social y el programa educativo de la Bauhaus.

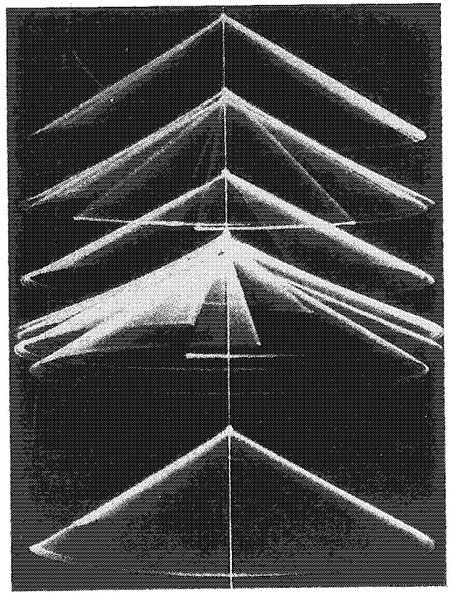
La imagen de la Bauhaus en los años cincuenta, con su acentuación unilateral del arte libre, permitió que en las academias y escuelas de arte industrial de Alemania occidental se implantaran con una relativa ausencia de problemas [14] ciertas variantes del curso preliminar del instituto. Dentro de las nuevas condiciones, totalmente diferentes a las de los años veinte, desaparecieron rápidamente de la vista de los motivos sociales que habían presentado, por ejemplo, Moholy o Albers en su trabajo en la Bauhaus, de modo que la mayoría de estos nuevos cursos preliminares tenían como principal objetivo el libre desarrollo de las posibilidades creativas individuales y una formación estética básica. Así, antiguos artistas de la Bauhaus y otras personas próximas a la misma, como *Gerhard Kadow* en Krefeld, *Kurt Kranz* en Hamburgo, *Hannes Neuner* en Stuttgart, *Fritz Christoph Hüffner* en Kassel (más tarde en Darmstadt), *Max Burchartz* en Essen y *Boris Kleint* en Saarbrücken —por mencionar tan sólo algunos nombres— actuaron en los años cincuenta y sesenta como multiplicadores de determinadas posturas y de determinados principios pedagógicos de la Bauhaus (figuras 211-214). Todo esto precisa un estudio más detallado [15], pero se puede constatar que en el caso de estos derivados de los cursos preliminares de la Bauhaus no se trata de copias de modelos históricos, sino de un intento de conseguir su extensión creativa, de modo que no se puede aceptar sin reservas la afirmación de Heimo Kuchling de que se trata tan sólo de algo así como «una abreviatura estetizada de los cursos preliminares de la Bauhaus», que sólo destaca lo «estético-fútil» [16]. No se puede negar que en todas estas enseñanzas preliminares se destaca lo gramatical, lo sintáctico, a la vez que se descuida lo conceptual, lo semántico [17], hecho en el que en principio no ha cambiado nada, tal como demostró en 1980 en la exposición «Grundlehren für Architektur und Design» [18] (Fundamentos de arquitectura y diseño), celebrada en el Badischen Landmuseum (Museo Nacional de Baden).

En contraposición a la práctica habitual de la adopción de un único elemento del sistema, a saber, la teoría fundamental fácilmente adaptable, ignorando el contexto general de la teoría de la

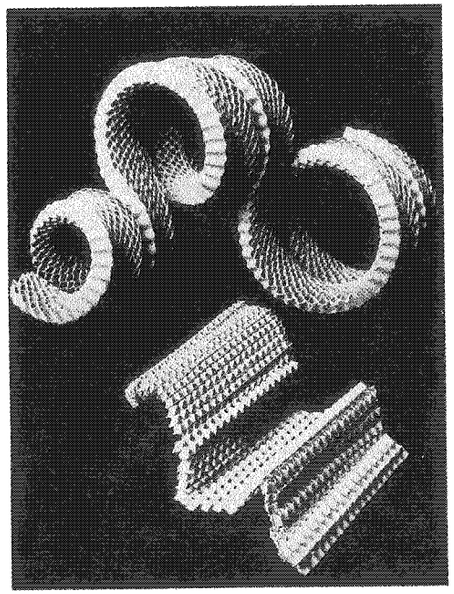
211. Estudios de materias de la clase elemental de Kurt Kranz en la Escuela Superior de Artes plásticas de Hamburgo (antiguamente escuela nacional de arte), en torno a 1952 (véase fig. 38).

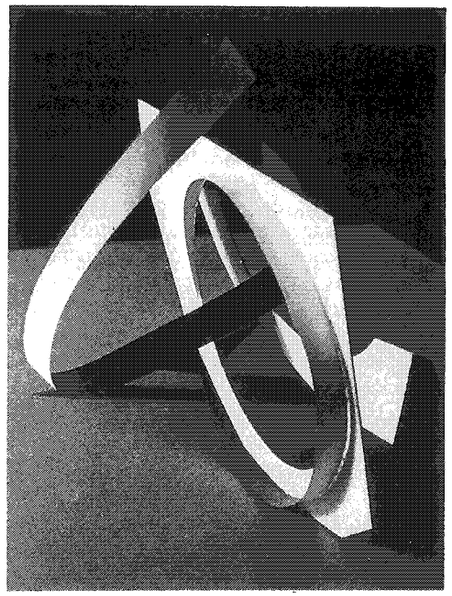


212. Estudio cinético de la luz (volumen virtual) de la clase elemental de Kurt Kranz en la Escuela Superior de Artes Plásticas de Hamburgo (antiguamente escuela nacional de arte), en torno a 1953-1954 (véase fig. 207).



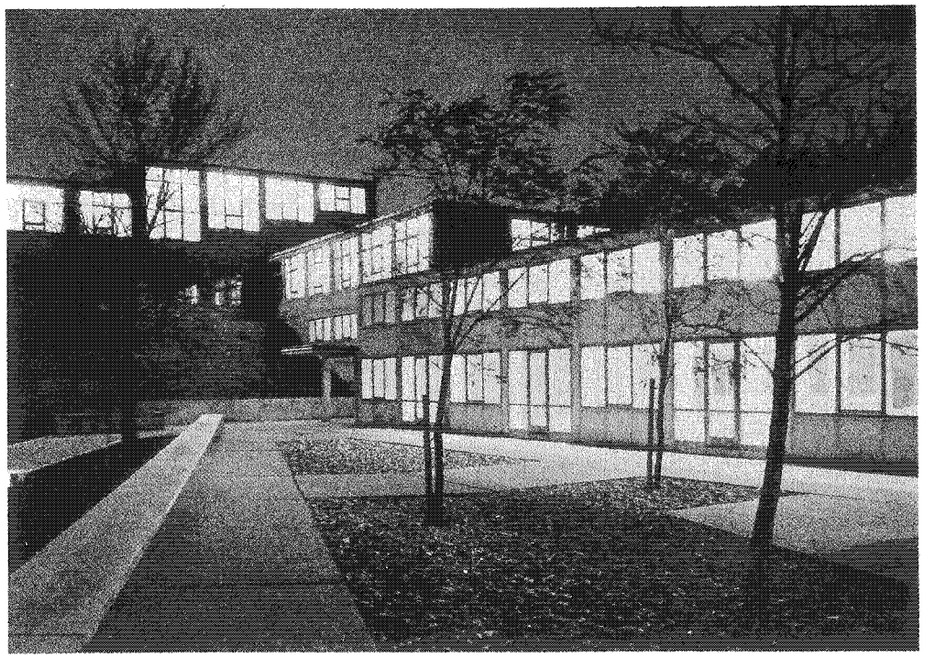
213. Estudio de material (cartón ondulado deformado) de la enseñanza elemental de Hannes Neuner en la Academia estatal de Artes Plásticas de Stuttgart, 1956 (véase fig. 99).





214. Estudio plástico de la clase preliminar de Max Burchartz en la escuela Folkwang de Essen, en torno a 1953 (Dieter Reick).

Bauhaus, el antiguo alumno del instituto *Max Bill* realizó en los años cincuenta un intento de reconstruir la idea de la Bauhaus. Bill pensó que con la *Hochschule für Gestaltung* de Ulm (Escuela Superior de Creación de Ulm) (figura 215), de la cual él fue el primer rector, podía enlazar directamente con la Bauhaus de Dessau [19], con la Bauhaus de Gropius, no con la de Hannes Meyer o la de Mies van der Rohe. La propia denominación de «Hochschule für Gestaltung» que tenía como subtítulo la Bauhaus de Dessau prueba el deseo de conseguir una continuación legítima de la Bauhaus, deseo que se vio subrayado por el hecho de que en 1955 fuera Gropius quien pronunciara el discurso inaugural del nuevo edificio diseñado por Max Bill. La idea de Bill de una Hochschule für Gestaltung fue un intento renovado, nostálgico desde nuestra perspectiva actual y sin éxito de superar la disonancia entre arte y técnica que había quedado sin resolver en la Bauhaus; y no tuvo éxito porque Bill insistió en la primacía del arte dentro de toda creación y, con ello, también en el proceso del diseño [20], con lo que, a pesar de su intento de estar 20 años por delante de la Bauhaus, retrocedió a anteriores posiciones de la Bauhaus de Weimar. Frente a toda consideración económica, técnica y ergonómica, no se cansó de subrayar la importancia de la elaboración estética de un objeto de uso corriente y convertir un criterio tan cambiante y relativo como el de la «belleza» en criterio absoluto. El reflejo de una práctica diseñadora centrada en la percepción subjetiva de la forma y en la concepción individual de la belleza fue un concepto didáctico que se basaba en una relación entre maestro y alumno libre, no regulada por el plan de estudios [21]. Sólo el programa de la teoría fundamental deja ver el esfuerzo por crear, mediante cursos formalizados (Introducción visual, Medios de representación, Trabajo material, Integración cultural) [22] en el nivel inicial, una plataforma común a partir de la cual los estudiantes podían acceder al trabajo práctico realizando diseños en las secciones de «Formas de productos», «Arquitectura», «Urbanismo», «Información» y «Comunicación visual». No sólo Bill, sino también Johannes Itten, Josef Albers, Walter Peterhans, Helene Schmidt-Nonne y otros antiguos profesores y alumnos de la Bauhaus que fueron invitados como profesores visitantes o para pronunciar distintas conferencias fueron responsables de que en Ulm se prolongaran en el marco de la teoría fundamental determinadas tradiciones de la Bauhaus. Frente a la idea de Bill de la «escritura creativa» en el proceso de diseño, frente a un «diseño arbitrario basado en la intuición y el genio artístico» [23], surgió a mediados de los años cincuenta la oposición de algunos profesores más jóvenes, como Tomás Maldonado, Hans Gugelot y Walter Zeischegg. Al igual que hicieran treinta años antes Gropius y Hannes Meyer, defendían una metodología racional que debía considerar las condiciones sociales, económicas y tecnológicas de la sociedad industrial avanzada. Bill, que rechazaba esta idea y que más tarde difamó las nuevas tendencias que conferían un carácter científico al proceso de diseño como «degeneración tecnicista» [24], abandonó el rectorado en 1956 y se separó de la escuela. Más tarde



215. Max Bill: Escuela superior de creación, Ulm, 1953-1955.

«Maldonado..., con el objetivo de conseguir un diseño puramente tecnológico, desarrolló una teoría fundamental con una gran proporción de pasos del diseño cuantificables, Gugelot su diseño de unidades de montaje y de sistemas, Max Bense los análisis de la teoría de la información, Herbert Ohl... en la sección de construcción un programa de estudios centrado en la construcción por elementos, la técnica de comunicación, la organización de la producción y las estructuras modulares...» [25]. A pesar de que tras la marcha de Bill se manifestó con toda su fuerza el intento de deslindar la escuela de la tradición de la Bauhaus, no resulta difícil apreciar que precisamente en la sección de construcción se enlazó con una tradición que se remontaba hasta los experimentos de Gropius y Hannes Meyer en el ámbito de la «construcción industrial» (asentamiento Dessau-Törten 1926-1928 y 1928-1930). En relación con la ideología tecnócrata-positivista (matematización del proceso de diseño, orientación hacia los modelos del «operational research») que se implantaba cada vez con más fuerza en Ulm se produjo desde los puntos de vista estructural y conceptual una reforma de la teoría que acabó en la purificación de la teoría de la Bauhaus, considerada como obsoleta.

Tomás Maldonado atacó en 1958 a la pedagogía de la Bauhaus: «La filosofía educativa de las escuelas para la creación productiva está hoy totalmente superada. Se identifica con una tradición fundamentalmente artística: la tradición de la Bauhaus. A pesar de que hoy se considera a las teteras geométricas "Bauhaus 1924" como curiosidades de museo, se nos quiere obligar a considerar las ideas pedagógicas "Bauhaus 1924" como sumamente

actuales» [26]. Maldonado fue una de las primeras personas para las que la teoría de la Bauhaus no fue un fetiche cultural al que había que adorar ciegamente, sino que cuestionaron críticamente la importancia de la pedagogía de la Bauhaus en la formación de diseñadores. El resultado fue una decidida nueva determinación de las funciones de la teoría fundamental: «Introduce a los alumnos en el trabajo de las secciones, sobre todo en los métodos en que éste se basa. Familiariza a los estudiantes con las principales cuestiones de nuestra civilización técnica y proporciona de este modo los horizontes de las tareas concretas de la creación. Ejercita la colaboración de diversas disciplinas y prepara así a los estudiantes para el trabajo en equipo, es decir, para el trabajo pedagógico de la teoría fundamental de la Bauhaus y de la teoría fundamental de Bill, influida por el espíritu de la Bauhaus, esta determinación de funciones se caracteriza por una conceptualización instrumentalista que para la nueva élite tecnócrata de la Hochschule für Gestaltung de Ulm pudo haber sido la esencia del «progresismo»; en el lugar de una oferta educativa ampliamente diversificada en la Bauhaus en la fase inicial para formar generalistas creativos apareció una formación de especialistas con aptitud funcional, capaces de trabajar en equipo y obedecedores del dictado de la racionalidad técnica. El hecho de que como siguiente paso se suprimiera con el comienzo del año escolar 1961-1962 la teoría fundamental general en la que habían participado hasta entonces conjuntamente los estudiantes de todas las secciones y se implantara una organización básica específica en cada sección, significó un último paso consecuente en la dirección marcada por Maldonado y, al mismo tiempo, el abandono definitivo de la herencia de la Bauhaus por parte de la Hochschule für Gestaltung de Ulm.

La influencia de la pedagogía de la Bauhaus sobre la didáctica del arte y la enseñanza del mismo en las escuelas de la República Federal de Alemania precisa un estudio más detallado. Al tratar las concepciones pedagógicas de la Bauhaus en las distintas exposiciones individualizadas (cap. 5) ya se ha hecho referencia a esta problemática y no es necesario volver a tratarla aquí. Entre los más conocidos autores que recogieron en sus didácticas las sugerencias de la pedagogía de la Bauhaus se encuentran *Kurt Schwerdtfeger, Ernst Röttger, Reinhard Pfenning* y *Gunter Otto,* a los que se puede considerar en mayor o menor medida como exponentes del concepto de «enseñanza formal del arte» dominante en los años sesenta (en el capítulo 5.1.8 se ha tratado más detalladamente la peculiar posición intermedia de Schwerdtfeger entre la «enseñanza musical del arte» y la «enseñanza formal del arte»). Si se intenta realizar una comparación se llega a la conclusión de que a la adopción relativamente poco crítica de elementos de las teorías de la creación de Itten, Moholy, Kandinsky, etc., por parte de Schwerdtfeger, a la nueva interpretación de los esfuerzos pedagógicos de la Bauhaus como un simple «juego con los medios artísticos» por parte de Röttger y a la insistente fijación en el concepto del pensamiento artístico de Klee por parte de Pfennig se opone en el caso de Gunter Otto un tratamiento distanciado de los distintos principios pedagógicos de la Bauhaus. *Kurt Staguhn* adopta una postura sumamente impugnable frente a la Bauhaus al enlazar con la exigencia por parte de los profesores de la Bauhaus de «analizar la teoría de la percepción en su importancia para las leyes artísticas», y llega a la conclusión de que «las leyes artísticas son idénticas a las categorías de la percepción» [28]. «Por ello, la teoría de las leyes artísticas y su integración en las órdenes plásticas debe convertirse en el componente central de la enseñanza del arte. Por este motivo resulta necesario incluir en las clases la teoría plástica elaborada por la Bauhaus» [29]. Staguhn cae aquí en el mismo error fatal en que cayera antes Kandinsky al suponer una validez general de las «leyes artísticas... en todo el arte» y creer poder probarlas con «categorías de la percepción invariables» [30]. Olvida que los procesos de la percepción están determinados en gran medida por factores culturales, históricos, sociales y de otro tipo y que, por tanto, no resulta posible comparar las «leyes de la percepción» y las «leyes artísticas», que tienen un carácter no cultural y son invariables en el tiempo. (En este contexto se incluye la afirmación de que la vigencia de las teorías de la creación desarrolladas en la Bauhaus y en su entorno o entre sus sucesores disminuyó en la misma medida en que el arte

mismo negó su validez a las «leyes» de la percepción elaboradas fundamentalmente por la psicología de la gestalt; hasta recordar las técnicas del denominado antiarte, desde el dadaísmo hasta el accionismo). En su obra "Progressiver Kunstunterricht" *Hans Joachim Knopff* hace una valoración totalmente diferente de la relevancia de la teoría de la Bauhaus para la enseñanza del arte en la escuela: «La ley del color y la teoría de la forma tienen su origen en el eros artístico y pedagógico de los expertos de épocas pasadas, ya se trate de Albers, Goethe, Kandinsky o Klee. Las teorías de Klee y Kandinsky o las teorías de la Bauhaus continuadas por Kleint fueron en el momento de su aparición una norma en el marco del arte constructivo y hoy sólo resultan interesantes desde el punto de vista histórico» [31].

Para finalizar estas notas forzosamente fragmentarias sobre la influencia de la pedagogía de la Bauhaus añadiremos algunos puntos sobre la situación en la *República Democrática Alemana.* El hecho de que a partir de 1945 resultaba imposible continuar la tradición pedagógica de la Bauhaus en la zona de ocupación soviética fue experimentado en primer lugar por el ex-alumno de la Bauhaus Hubert Hoffmann, a quien el alcalde de Dessau encargó tras la guerra la reorganización del instituto: el vacilante e incipiente proceso de revitalización quedó ahogado en su origen por la llegada del SED (Partido socialista unificado de Alemania) al poder. La «nueva» Bauhaus de Hoffmann entró en colisión con el dogma del «realismo socialista», el propio Hoffmann fue acusado de «reaccionario» y tuvo que desaparecer. Si bien en 1947 Gustav Hassenpflug, igualmente alumno de la Bauhaus, pudo formular en la revista "Bildende Kunst", del sector soviético de Berlín, la idea de que «los dos nuevos principios más importantes de la Bauhaus, el principio pedagógico de la educación del hombre creativo y el principio práctico del carácter del hombre que media entre arte e industria, entre intuición e investigación exacta, debían continuarse... en la nueva Alemania» [33], sin embargo, en los siguientes años la actitud oficial de la RDA ante la Bauhaus fue desde reservada hasta de rechazo. Un típico ejemplo de esta estrechez de miras política con que se valoró hasta finales de los años cincuenta la importancia histórica de la Bauhaus es el artículo del escritor de la RDA Hubert Letsch "Zur Frage des Klassencharakters der ästhetischen konzeption des Bauhauskonstruktivismus" (Sobre la cuestión del carácter clasista de la concepción estética del constructivismo de la Bauhaus, 1959-1960). Letsch plantea la tesis de que el constructivismo de la Bauhaus había sido «una manifestación (difícil de comprender) de la ideología imperialista» o, dicho de un modo más exacto, que la doctrina estética de los constructivistas «no era en su contenido objetivo otra cosa que la sanción teórica de la decadencia, determinada en última instancia por la economía del arte burgués en la fase de desarrollo imperialista del capitalismo» [34]. La consideración por parte de Letsch de la Bauhaus como una «manifestación específica de la ideología imperialista» [35] resulta cómica en la medida en que los progresistas objetivos estéticos, sociales y pedagógicos de la Bauhaus fracasaron precisamente en el marco de las condiciones de un sistema social imperialista-capitalista, con lo que la Bauhaus puede ser considerada en todo caso como víctima, pero no como «manifestación» del imperialismo. El artículo del escritor soviético L. Pazitnov "Das schöpferische Erbe des Bauhauses 1919-1933" (La herencia creativa de la Bauhaus 1919-1933), cuya traducción al alemán se publicó en 1963 en Berlín Oriental, contribuyó a una valoración más objetiva de la Bauhaus. Pazitnov consideraba que la Bauhaus había formulado «para su época un programa realmente supremo» [36], pero opinaba que la realización de este programa tenía como condición previa un repentino cambio radical de las condiciones sociales existentes y una ruptura total con todos los principios de la conciencia burguesa. En relación con la pedagogía de la Bauhaus observa: «El sistema de formación elaborado en la Bauhaus en los años veinte para los artistas creadores de formas industriales alcanza máxima actualidad. El hecho de que en sus principios fundamentales se fuera más allá del marco de la sociedad burguesa y de su sistema característico no significa que nosotros ahora, cuarenta años más tarde, debamos considerarlo mecánicamente como un modelo que hay que seguir» [37].

Es evidente que este artículo de un escritor so-

viético marca en la RDA el comienzo de una influencia más intensa y una valoración más positiva de la Bauhaus, sus posturas estéticas y sus concepciones pedagógicas [38]. En un momento en que en Ulm se había desligado hacía tiempo la idea del diseño «artístico» y se había salido de la sombra pedagógica de la Bauhaus, se inició paulatinamente en la RDA la discusión en torno a la cuestión de si la pedagogía de la Bauhaus podía resultar ejemplar o incluso obligatoria en la formación de arquitectos y creadores (allí apenas se utiliza el término «diseñador»). Esta discusión alcanzó su punto culminante provisional en la segunda mitad de la década de los años sesenta, después de haberse comprometido oficialmente a cuidar la herencia espiritual y material de la Bauhaus, considerada entretanto como «progresista». Los principios de la pedagogía de la Bauhaus y, ante todo, la institución del curso básico se incluyen desde hace poco tiempo en la RDA en la formación de arquitectos y creadores de formas industriales [39], e incluso las máximas pedagógicas de Johannes Itten, a las que en la literatura artístico-pedagógica de la República Federal de Alemania se atacó por sus tendencias individualistas y su escasa referencia a la sociedad, reciben últimamente en la Alemania socialista gran consideración y aprobación [40]. Así, después de los años setenta, en los que se aprecia en la pedagogía del arte de la República Federal Alemana un claro abandono de la tradición de la Bauhaus, es la RDA la que —guiada por una cierta euforia de la Bauhaus— considera haber hecho realidad «los principios y las condiciones para una educación creativa por los que la Bauhaus hubo de luchar durante su existencia» [41].

Al capítulo 6

1. Véase: Wingler, *Bauhaus,* op. cit., pág. 532; también: Wingler (ed.), *Kunstschulreform 1900-1933,* op. cit.; en relación con la escuela Folkwang de Essen, en la que por entonces impartía la enseñanza preliminar el alumno de la Bauhaus Peiffer-Watenphul, véase Hermann Sturm (ed.), *"Folkwang"- Zur Geschichte und Wirkung einer ästhetischen Ideologie,* 1977, Universidad de Essen, pág. 230a.
2. Véase el Catálogo *Arbeitsrat für Kunst 1918-1921,* Academia de las Artes, Berlín, 1980, pág. 127.
3. Adalbert Behr, «Die Bauhochschule Weimar 1926 bis 1930», en: *Wissenschaftliche Zeitschrift der Hochschule für Architektur und Bauwessen in Weimar* (en adelante, abreviado como *WZHABW)* 4/5 (1979), pág. 382.
4. Antje Middeldorf, «Bauhaus und Kunstunterricht», en: Catálogo *Kind und Kunst. Zur Geschichte des Zeichen- und Kunstunterrichts,* Berlín, 1976, pág. 124.
5. Op. cit., pág. 125.
6. Op. cit., pág. 126.
7. Op. cit., pág. 128.
8. Christoph Natter, *Künstlerische Erziehung aus eigengesetzlicher Kraft,* Gotha-Stuttgart, 1924, págs. 1 y 6.
9. Geist, citado en: Middeldorf, op. cit., pág. 131.
10. Middeldorf, op. cit., pág. 131.
11. Op. cit., pág. 134.
12. Alfred Ehrhardt, *Gestaltungslehre,* Weimar, 1932, pág. 10.
13. Véase Middeldorf, op. cit., pág. 134.
14. F. G. Winter, en su libro *Gestalten: Didaktik oder Urprinzip? Ergebnis und Kritik des Experiments Werkkunstschulen 1949-71,* Ravensburgo, 1977, pág. 65, nos habla de las reacciones negativas ante la organización del curso preliminar dirigido por G. Kadow en la Escuela Superior de Arte Industrial de Krefeld. En cuanto a la alta estimación que se dispensó a la Bauhaus en los años cincuenta, resulta interesante un concurso en la escuela estatal de arte industrial de Kassel-Wilhelmshöhe en el año 1956; en el puesto de director del curso preliminar se decía lo siguiente: «Se dará preferencia a alumnos de Itten, Muche, Klee, Kandinsky, Albers» (en *Werk + Zeit,* agosto 1956). De hecho, la plaza fue ocupada por un antiguo alumno de la Bauhaus, Fritz Christoph Hüffner.
15. Véase Till Neu, *Von der Gestaltungslehre zu den Grundlagen der Gestaltung,* Ravensburgo, 1978. A continuación de la teoría de la creación de Itten estudia las opiniones de Boris Kleint, Oskar Holweck así como de Habermann y Seitz.
16. Heimo Kuchling, «Probleme der künstlerischen Bauhaus-Lehre», en: Kontur, *Zeitschrift für Kunsttheorie,* pág. 13.
17. Véase Diethart Kerbs, *Historische Kunstpädagogik,* Colonia, 1976, págs. 133 y s.
18. Véase el Catálogo *Grundlehren für Architektur und Design,* Badisches Landesmuseum Karlsruhe, 1980.
19. Véase Max Bill, «Bauhaus-Chronik», en: *Deutsche Universitätszeitung* 23/24 (1952), pág. 15.
20. Véase Bill, op. cit.
21. Véase Winter, op. cit., pág. 37.

22. Véase Bill, «Der Modellfall Ulm. Zur Problematik einer Hochschule für Gestaltung», en: *Form* 6 (1959). pág. 18.
23. Winter, op. cit., pág. 38.
24. Bill, «Der Modellfall Ulm», op. cit., pág. 19.
25. Winter, op. cit., pág. 37.
26. Tomás Maldonado, «Neue Entwicklungen in der Industrie und in der Ausbildung des Produktgestalters», en: *Ulm* 2 (1958), pág. 25.
27. Citado en: Bill, «Der Modellfall Ulm», op. cit., pág. 18.
28. Kurt Staguhn, *Didaktik der Kunsterziehung,* Francfort, 1972², pág. 86.
29. Op. cit., pág. 187.
30. Op. cit., pág. 188.
31. Hans Joachim Knopff, *Progressiver Kunstunterricht,* Donauwörth, 1972, pág. 14.
32. Véase Hubert Hoffmann, «Die Wiederbelebung des Bauhauses nach 1945», en: Catálogo *Bauhaus. Idee - Form - Zweck - Zeit,* Göppinger Galerie, Francfort, 1964, págs. 127 y ss.
33. Gustav Hassenpflug, «Kunst - im Menschlichen verankert», en: *Bildende Kunst* 10 (1947), pág. 23.
34. Hubert Letsch, «Zur Frage des Klassencharakters der ästhetischen Konzeption des Bauhauskonstruktivismus», en: *WZHABW* 2 (1959-1960), pág. 147.
35. Op. cit., pág. 148.
36. Pazitnov, Leonid N., *Das schöpferische Erbe des Bauhauses 1919-1933,* Berlín (Este), 1963, pág. 33.
37. Op. cit., pág. 20.
38. Para más detalles al respecto, véase: Rainer Wick, «Fragmentarisches zur Bauhausrezeption in beiden deutschen Staaten», en: *CIRCULAR* 27/28 (1980), págs. 3-10.
39. Véase, por ejemplo: Siegfried Heinz Begenau, «Bemerkungen zur Bauhauspädagogik», en: *WZHABW* 5/6 (1976), págs. 523-524: Joachim Stahr, «Bauhauspädagogik und die Ausbildung sozialistischer Architekten in der DDR», en: *WZHABW* 5/6 (1976), págs. 542-547; Horst Oehlke, «Bauhauspädagogik und die Ausbildung von Industrieformgestaltern in der DDR», en: *WZHABW* 5/6 (1976), págs. 547-556; Michael Siebenbrodt, «Der Vorkurs am Bauhaus und seine Bedeutung für die Ausbildung von Formgestaltern und Architekten», en: *WZHABW* 4/5 (1979), págs. 355-358.
40. Véase Sibylle Zrost, «Die Herausbildung schöpferischer Fähigkeiten am Bauhaus», en: *WZHABW* 4/5 (1979), págs. 359-362; Siegfried Heinz Begenau, «Universell oder elementar? Zu Beziehungen zwischen gestaltungspädagogischen Positionen und ästhetischen Wertungen Johannes Ittens in seiner Schrift "Mein Vorkurs am Bauhaus"», en: *WZHABW* 4/5 (1979), págs. 363-366.
41. Oehlke, op. cit., pág. 556.

Bibliografía

Dado que la exhaustividad es un objetivo inalcanzable, huelga también decir que las citas bibliográficas que aparecen a continuación no pretenden ser totales. En la relación se han recogido todos los títulos de los que se ha tomado alguna cita o a los que el autor debe sugerencias conceptuales.

Una bibliografía más extensa relativa a la Bauhaus (hasta 1974) se encuentra en el libro básico de Hans M. Wingler, *Das Bauhaus,* Bramsche, 1975[3].

Cuando se citan varios títulos del mismo autor se ha utilizado la fecha de la (primera) edición más determinante del orden a seguir.

Abreviatura:

WZHABW = Wissenschaftliche Zeitschrift der Hochschule für Architektur und Bauwesen Weimar.

ADLER, Bruno (ed.): *Utopia. Dokumente der Wirklichkeit I/II,* Weimar, 1921.

—: *Das Weimarer Bauhaus,* Bauhaus-Archiv, Darmstadt, 1963.

ALBERS, Josef: «Historisch oder jetzig», en: *Junge Menschen* 8 (1924) (número especial de Bauhaus), pág. 171.

—: «Zur Ökonomie der Schriftform», en: *Offset-, Buch- und Werbekunst* 7 (1926), págs. 395-397.

—: «Werklicher Formunterricht», en: *bauhaus* 2/3 (1928), págs. 3-7.

—: «Kombinationsschrift "3"», en: *bauhaus* 1 (1931), págs. 3-4.

—: «Concerning Art Instruction», en: *Black Mountain College Bulletin* 2 (1934).

—: «A Note on the Arts in Education», en: *American Magazine of Art,* abril 1936, pág. 233.

—: «The Educational Value of Manual Work and Handicraft in Relation to Architecture», en: Paul Zucker (ed.), *New Architecture and City Planning,* Toronto, 1944, págs. 688-694.

—: «General Education and Art Education: Possessive of Productive», en: Josef Albers, *Search versus Re-Search,* Hartford, Connecticut, 1969.

—: *Interaction of Color,* Colonia, 1970. *(La interacción del color,* Alianza, Madrid, 1979).

ARGAN, Giulio Carlo: *Gropius und das Bauhaus,* Reinbek, 1962.

BALJEU, Joost: *Theo van Doesburg,* Nueva York, 1974.

BANHAM, Reyner: *Die Revolution der Architektur. Theorie und Gestaltung im Ersten Maschinenzeitalter,* Reinbek, 1974.

BARON, Roland: «Ökonomie und Technik am Bauhaus», en: *Form und Zweck* 4 (1977), págs. 36-39.

BARSCHAK, Erna: *Die Idee der Berufsbildung und ihre Einwirkung auf die Berufserziehung im Gewerbe,* Leipzig, 1929.

BAUMANN, Peter: «Das entscheidende Jahr», en: Catálogo *Johannes Itten,* Landesmuseum Münster, 1980, págs. 31-35.

BAUMEISTER, Willi: «Neue Typographie», en: *Die Form* 11 (1926), págs. 215-217.

BAYER, Herbert: *Visuelle Kommunikation, Architektur, Malerei. Das Werk des Künstlers in Europa und USA,* Ravensburgo, 1967.

BAYER, Herbert / Walter GROPIUS / Ise GROPIUS (Ed.): *Bauhaus 1919-1928,* Stuttgart, 1955 (primero como catálogo del Museum of Modern Art, Nueva York, 1938).

BECK, Rainer: Prólogo del Catálogo *Adolf Hölzel. Aufbruch zur Moderne,* Munich, 1980, pág. 7.

BECKMANN, Hannes: «Die Gründerjahre», en: Eckhard Neumann (ed.), *Bauhaus und Bauhäusler,* Berna-Stuttgart, 1971, págs. 158-162.

BEGENAU, Siegfried Heinz: «Bemerkungen zur Bauhaus-Pädagogik», en: *WZHABW* 5/6 (1976), págs. 523-524.

—: «Universell oder elementar? Zu Beziehungen zwischen gestaltungspädagogischen Positionen und ästhetischen Wertungen Johannes Itten in seiner Schrift "Mein Vorkurs am Bauhaus"», en: *WZHABW* 4/5 (1979), págs. 363-366.

BEHR, Adalbert: «Architekturtheoretische unf kunstpädagogische Auffassungen von Walter Gropius in den zwanziger Jahren», en: *WZHABW* 6 (1968), págs. 609-619.
—: «Das Musterhaus des Staatlichen Bauhauses in Weimar von 1923», en: *WZHABW* 2 (1973), págs. 167-177.
—: «Die Bauhochschule Weimar 1926-1930», en: *WZHABW* 4/5 (1979), págs. 382-389.
BEHRENS, Peter: «Reform der künstlerischen Erziehung», en: *Der Geist der neuen Volksgemeinschaft,* Berlín, 1919, págs. 93-106.
BESANT, Annie/Charles W. LEADBEATER: *Gedankenformen,* Leipzig, 1908.
BIEMA, Carry van: *Farben und Formen als lebendige Kräfte,* Jena, 1930.
BILL, Max: «Schönheit aus Funktion und als Funktion», en: *Werk* 8 (1949), págs. 272-274.
—: *Wassily Kandinsky,* París, 1951.
—: «Bauhaus-Chronik», en: *Deutsche Universitätszeitung* 23/24 (1952).
—: «Der Modellfall Ulm. Zur Problematik einer Hochschule für Gestaltung», en: *Form* 6 (1959), págs. 18-19.
—: «Lehren am und aus dem Bauhaus», en: *Form und Zweck* 3 (1979), pág. 66.
BLASER, Werner: *Mies van der Rohe. Lehre und Schule,* Basilea-Stuttgart, 1977.
BLÄTTNER, Fritz: *Geschichte der Pädagogik,* Heidelberg, 1966[12].
BLOTH, Ingeborg: *Werk und Wirkung der Bauhauslehrer nach 1933,* proyecto de licenciatura, Hannover, 1969 (localización: Archivo de la Bauhaus, Berlín).
BODE, Wilhelm von: «Die deutsche Kunsterziehung der Zukunft», en: *Der Tag - Moderne illustrierte Zeitung* (Berlín), 8 de enero de 1920.
BOJKO, Szymon: «Wchutemas», en: Catálogo *Die 20er Jahre in Osteuropa,* Galerie Gmurzynska, Colonia, 1975, págs. 19-26.
BORGER-KEWELOH, Nicola: «Zur Bedeutung von Methode und Intuition im Werk von Johannes Itten», en: Catálogo *Johannes Itten,* Westfälisches Landesmuseum, Münster, 1980, págs. 21-29.
BOSSELT, Rudolf: «Der Unterricht im Zeichnen auf den Schulen», en: *Jahrbuch des deutschen Werkbundes,* 1912, págs. 71-75.
—: *Probleme der plastischen Kunst und des Kunstunterrichts,* Magdeburgo, 1919.
BOTT, Gerhard (ed.): *Vom Morris zum Bauhaus. Eine Kunst gegründet auf Einfachheit,* Hanau, 1977.
BOWLT, John E./Rose-Carol Washton LONG (ed.): *The Life of Vasilii Kandinsky in Russian Art. A Study of "On the Spiritual in Art",* Russian Biography Series, N.º 4), Newtonville, Mass., 1980.
BOYKS, Hartwig: *Die Auseinandersetzungen um das "Staatliche Bauhaus" in Weimar 1919-1925,* memoria de licenciatura, Oldenburgo, 1975 (Archivo de la Bauhaus en Berlín).
BREDENDIECK, Hin: «The Legacy of the Bauhaus», en: *The Art Journal* 1 (1962), págs. 15-21.
—: «Vorkurs und Entwurf», en: *Form und Zweck* 3 (1979), págs. 63-65.
BREUER, Marcel: «Metallmöbel und moderne Räumlichkeit», en: *Das neue Frankfurt,* enero 1928, pág. 11.
BRISCH, Klaus: *Wassily Kandinsky (1866-1944),* tesis doctoral mecanografiada, Bonn, 1955.
BUCHER, François/Josef ALBERS: *Trotz der Geraden,* Berna, 1961.
BUDDENSIEG, Tilmann et al. (ed.): *Industriekultur. Peter Behrens und die AEG 1907-1914,* Berlín, 1979.
BURCKHARDT, Lucius (ed.): *Der Werkbund in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Form ohne Ornament,* Stuttgart, 1978.
CAMPBELL, Joan: *The German Werkbund,* Princeton, Nueva Jersey, 1978.
CARUS, Carl Gustav: *Psyche. Zur Entwicklungsgeschichte der Seele,* Darmstadt, 1964 (reimpresión de la segunda edición de 1860, primera edición, 1846).
—: *Symbolik der menschlichen Gestalt. Ein Handbuch zur Menschenkenntnis,* ed. por Theodor Lessing, Celle, 1925.
Catálogo *Josef Albers,* Museo de Bottrop, Bottrop, 1983.
Catálogo *Arbeitsrat für Kunst 1918-1921,* Akademie der Künste, Berlín, 1980.
Catálogo *Bauhaus 1919-1928,* ed. por Herbert Bayer/Walter Gropius/Ise Gropius, Museum of Modern Art, Nueva York, 1938 (edición alemana: Stuttgart, 1955).
Catálogo *Bauhaus. Idee - Form - Zweck - Zeit,* Göppinger Galerie, Francfort, 1964.
Catálogo *50 Jahre Bauhaus,* Württembergischer Kunstverein, Sttugart, 1968.
Catálogo *Bauhaus Photographien,* Galería Rudolf Kicken, Colonia, 1982.
Catálogo *Bauhaus Photographie,* Museo Reattu, Arles, 1983 y Museo de Arte Moderno de la Villa de París, 1984.
Catálogo *Bauhaus Weimar.* Trabajos de los talleres de madera, cerámica, metal y textil del período de la Bauhaus en Weimar 1919-1925, Kunstsammlungen zu Weimar, Weimar, 1929.
Catálogo *Concepts of the Bauhaus:* The Busch-Reisinger Museum Collection, Busch-Reisinger Museum, Cambridge, Mass., 1971.
Catálogo *Das Bauhaus.* Trabajos de los años 1919-1933, Galerie am Sachsenplatz, Leipzig, 1976.
Catálogo *Bauhaus 2,* Galerie am Sachsenplatz, Leipzig, 1977.
Catálogo *Bauhaus 3,* Galerie am Sachsenplatz, Leipzig, 1978.
Catálogo *Bauhaus Archiv-Museum,* Sammlungskatalog (Auswahl) Architektur - Design - Malerei - Graphik - Kunspädagogik, Archivo de la Bauhaus, Berlín, 1981.
Catálogo *Grundlehren für Architektur und Design,* Badisches Landesmuseum, Karlsruhe, 1980.

Catálogo *Adolf Hölzel.* Aufbruch zur Moderne, Museum Villa Stuck, Munich, 1980.
Catálogo *Frühes Industriedesign Wien 1900-1908,* Galerie Nächst St. Stephan, Viena, 1977.
Catálogo *Johannes Itten.* Die Jahreszeiten, Kunsthalle Nurenberg, 1972.
Catálogo *Johannes Itten.* Der Unterricht, Archivo de la Bauhaus, Berlín, 1974.
Catálogo *Johannes Itten.* Bilder und Studien, Kunstverein Ulm, 1976.
Catálogo *Johannes Itten,* Westfälisches Landesmuseum, Münster, 1980.
Catálogo *Johannes Itten, Zeichnungen und Zeichen,* Pfalzgalerie Kaiserslantern 1984, y Museum Villa Stuck, Munich, 1984.
Catálogo *Johannes Itten. Kunstler und Lehrer,* Berna, 1984.
Catálogo *Kind und Kunst.* Zur Geschichte des Zeichen- und Kunstunterrichts, Berlín, 1972.
Catálogo *Paul Klee.* Das Frühwerk 1883-1922, Städtische Galerie in Lenbachhaus, Munich, 1979.
Catálogo *Paul Klee.* Das Werk der Jahre 1919-1933, Kunsthalle Colonia, 1979.
Catálogo *Erika Giovanna Klien,* Galerie Pabst, Viena, 1975.
Catálogo *Konstruktive Kunst.* Elemente und Prinzipien, Kunsthalle Nurenberg, 1969.
Catálogo *Zwischen Kunst und Industrie. Der deutsche Werkbund,* Die Neue Sammlung, Staatliches Museum für angewandte Kunst, Munich, 1975.
Catálogo *Kurt Kranz,* Museum für Kunst und Gewerbe, Hambugo, 1960.
Catálogo *Die Kunstismen in Russland 1907-30,* Galerie Gmurzynska, Colonia, 1977.
Catálogo *Die Maler am Bauhaus,* Haus der Kunst, Munich, 1950.
Catálogo *Malewitsch-Mondrian und ihre Kreise,* Kölnischer Kunstverein, 1976.
Catálogo *Laszlo Moholy-Nagy,* Stuttgart, 1974.
Catálogo *Georg Muche.* Das künstlerische Werk 1912 bis 1927, Archivo de la Bauhaus, Berlín, 1980.
Catálogo *Ein Museum für das Bauhaus?* Archivo de la Bauhaus, Berlín, 1979.
Catálogo *Hermann Muthesius,* Akademie der Künste, Berlín, 1977.
Catálogo *Hannes Meyer und seine Grundlehre.* Eine Weiterentwicklung des Bauhaus-Vorkurses, Archivo de la Bauhaus, Berlín, 1973.
Catálogo *Paris-Berlin 1900-1933,* Centre Georges Pompidou, París, 1978 (ed. alemana: Munich, 1979).
Catálogo *Oskar Schlemmer,* Staatsgalerie Stuttgart, Württembergischer Kunstverein, Stuttgart, 1977.
Catálogo *Gottfried Semper 1803-1879.* Baumeister zwischen Revolution und Historismus, Staatliche Kunstsammlungen Dresden, 1979.
Catálogo *Sehen* - Grundlehre von Oskar Holweck an der Staatlichen Werkkunstschule Saarbrücken, Kunstgewerbemuseum Zurich, 1967.
Catálogo *Der Vorkurs heute,* Kunstgewerbemuseum Zurich, 1978.
Catálogo *Der Weg* - Neue Schule für Kunst in Dresden, 1919-1933, Galleria del Levante, Munich, 1972.
DAUER, Horst: «Vielseitigkeit, die das Bauhaus erstrebte. Zum Werk von Peter Keler», en: *Bildende Kunst* 11 (1979), págs. 540-542.
DAMUS, Martin: «Ideologiekritische Anmerkungen zur abstrakten Kunst und ihrer Interpretation - Beispiel Kandinsky», en: Martin Warnke (ed.), *Das Kunstwerk zwischen Wissenschaft und Weltanschaung,* Gütersloh, 1970, págs. 48-73.
DEBSCHITZ, Wilhelm von: «Meisterlehrwerkstätten - Ein neuer Typus der Kunstschulen», en: *Der Pelikan 9* (1920), págs. 9-14.
DEXEL, Walter: *Der Bauhausstil - ein Mythos. Texte 1921-1965,* ed. por Walter Vitt, Starnberg, 1976.
DOESBURG, Theo van/El LISSITZKY/ Hans RICHTER: «Erklärung der internationalen Fraktion der Konstruktivisten des ersten internationalen Kongresses der fortschrittlichen Künstler», en: *De Stijl* 4 (1922), líneas 61-64.
DOESBURG, Theo van: *Grundbegriffe der neuen gestaltenden Kunst* (= Neue Bauhausbücher), Mauguncia-Berlín, 1966.
DORNER, Alexander: «In Memoriam Moholy-Nagy (1895-1946)», Conferencia Chicago Art Institute, 17 de septiembre de 1947 (manuscrito hectografiado, localización: Archivo de la Bauhaus en Berlín).
DÜNKEL, Günter: «Paul Klee - Maler und Kunstpädagoge. Zu Klees Kunsttheorie und inhaltlichen Aspekten seiner Bilder», en: *Tendenzen* 126/127, págs. 17-22.
EAVES, Arthur Osborne: *Die Kräfte der Farben,* Berlín, 1906.
ECKARDT, Wolf von: «The Bauhaus», en: *Horizon* 11 (1961), págs. 58-75.
EHRHARDT, Alfred: *Gestaltungslehre. Die Praxis eines zeitgemässen Kunst- und Werkunterrichts,* Weimar, 1932.
EICHNER, Johannes: *Kandinsky und Gabriele Münter. Von Ursprüngen moderner/Kunst,* Munich, 1957.
EMGE, C. August: *Die Idee des Bauhauses / Kunst und Wirklichkeit,* Berlín, 1924.
ERFFA, Helmut von: «The Bauhaus before 1922», en: *College Art Journal* 1 (1943), págs. 14-20.
—: «Bauhaus: First Phase», en: *Architectural Review* 122 (1957), págs. 103-105.
ERLER, Michael: *Das Gesellschaftsbild im Bauhaus, tesina, Albeit* Berlín, 1969 (localización: Archivo de la Bauhaus, Berlín).
FARNER, Konrad: *Der Aufstand des Abstrakt-Konkreten oder die "Heilung durch den Geist",* Neuwied-Berlín, 1970.
FEININGER, Lux: «Das Bauhaus: Fortentwicklung einer Idee», en: Eckhard Neumann (ed), *Bauhaus und Bauhäusler,* Berna-Stuttgart, 1971, págs. 144-157.
FISCHER, Theodor: «Für die deutsche Baukunst», en:

Flugschriften des Münchener Bundes 2 (1917), págs. 3-8.
FITCH, James M.: *Walter Gropius,* Nueva York, 1960.
FOLTYN, Ladislav: «Bauhauspädagogik», en: *Form und Zweck* 3 (1979), págs. 82-84.
FORM UND ZWECK, *Fachzeitschrift für industrielle Formgestaltung* 6 (1976), número especial: *50 Jahre Bauhaus Dessau.*
—, *Fachzeitschrift für industrielle Formgestaltung* 3 (1979), número especial: *Bauhaus Weimar Dessau Berlin.*
FRANCISCONO, Marcel: *Walter Gropius and the Creation of the Bauhaus in Weimar: The Ideals and Artistic Theories of its Founding Years,* Urbana-Chicago-Londres, 1971.
—: «Paul Klee am Bauhaus - der Künstler als Gesetzgeber», en: Catálogo *Paul Klee. Das Werk der Jahre 1919-1933,* Kunsthalle Colonia, 1979, págs. 17-27.
GASSNER, Hubertus/Eckhart GILLEN: *Zwischen Revolutionskunst und sozialistischem Realismus,* Colonia, 1979.
GEELHAAR, Christian: *Paul Klee und das Bauhaus,* Colonia, 1972.
GEIST, Hans-Friedrich: «Schöpferische Erziehung», en: *bauhaus* 3 (1929), págs. 17-19.
—: «Die neuen Bildungsaufgaben der Volksschule», en: *Das neue Frankfurt* 5 (1931), págs. 179-190.
GIBSON, James J.: *Die Wahrnehmung der visuellen Welt,* Weinheim-Basilea, 1973.
GIEDION, Siegfried: *Walter Gropius. Mensch und Werk,* Stuttgart, 1954.
GIEDION-WELCKER, Carola: *Paul Klee,* Stuttgart, 1955.
GIFFHORN, Hans: *Kritik der Kunstpädagogik. Chancen und Gefahren ästhetischer Erziehung,* Colonia, 1979.
GLAESEMER, Jürgen: *Paul Klee. Die farbigen Werke im Kunstmuseum Bern,* Berna, 1976.
GOETHE, Johann Wolfgang von: *Zur Farbenlehre. Didaktischer Teil* (dtv-Gesamtausgabe Bd. 40), Munich, 1963.
GOLDZAMT, Edmund: *William Morris und die sozialen Ursprünge der modernen Architektur,* Dresde, 1976.
—: «Das Erbe von William Morris und das Bauhaus», en: *WZHABW* 5/6 (1976), págs. 485-488.
GOMRINGER, Eugen (ed.): *Josef Albers. Das Werk des Malers und Bauhausmeisters als Beitrag zur visuellen Gestaltung im 20. Jahrhundert,* Starnberg, 1971².
GRAUMANN, Carl Friedrich: «Phänomenologie und deskriptive Psychologie des Denkens», en: *Handbuch der Psychologie,* t. 1, vol. 2: *Lernen und Denken,* ed. por Rudolf Bergius, Gotinga, 1964, págs. 493-518.
GRAY, Camilla: *Das grosse Experiment. Die russische Kunst 1863-1922,* Colonia, 1974.
GROHMANN, Will: *Paul Klee,* Stuttgart, 1954.
—: «Das Bauhaus und die moderne Kunst», en: *Universitas, Zeitschrift für Wissenschaft, Kunst und Literatur* 12 (1957), págs. 1239-1245.
—: *Wassily Kandinsky. Leben und Werk,* Colonia, 1961².
—: *Oskar Schlemmer. Zeichnungen und Graphik,* Stuttgart, 1965.
GROPIUS, «Ise: Bauhausmethodik», en: *Form und Zweck* 3 (1979), págs. 54-55.
GROPIUS, Walter: «Programm zur Gründung einer allgemeinen Hausbaugesellschaft auf künstlerisch einheitlicher Grundlage (1910)», en: Hans M. Wingler, *Das Bauhaus,* Bramsche, 1975³, págs. 26-27.
—: «Vorschläge zur Gründung einer Lehranstalt als künstlerische Beratungsstelle für Industrie, Gewerbe und Handwerk (1916)», en: Hans M. Wingler, *Das Bauhaus,* Bramsche, 1975³, págs. 29-30.
—: «Programm des Staatlichen Bauhauses in Weimar (1919)», en: Hans M. Wingler, *Das Bauhaus,* Bramsche, 1975³, págs. 38-41.
— (Ed.): *Staatliches Bauhaus Weimar 1919-1923,* Weimar-Munich, 1923.
—: «Idee und Aufbau des Staatlichen Bauhauses», en: Walter Gropius (ed.), *Staatliches Bauhaus Weimar 1919-1923,* Weimar-Munich, 1923, págs. 7-18.
—: «Brevier für Bauhäusler», en: Hans M. Wingler (1924), *Das Bauhaus,* Bramsche, 1975³, pág. 90.
—: «Die geistige Grundlage des Staatlichen Bauhauses in Weimar (1924)», en: Hans M. Wingler, *Das Bauhaus,* Bramsche, 1975³, pág. 91.
—: «Grundsätze der Bauhausproduktion», en: Gropius/Moholy-Nagy (ed.), *Neue Arbeiten der Bauhauswerkstätten* (= Bauhausbücher 7), Munich, 1925, págs. 5-8.
—: «Das Bauhaus in Dessau. Die Aufgabe», en: *Velhagens Monatshefte,* 1926, págs. 85-90.
—: «Das Bauhaus», en: *Offset-, Buch- und Werbekunst* 7 (1926), págs. 358-366.
—: *The New Architecture and the Bauhaus,* Nueva York-Londres, 1936.
—: *Architekture. Wege zu einer optischen Kultur,* Francfort-Hamburgo, 1956.
—: «Brief an Tomás Maldonado vom 22-11-1963», en: *ulm, Zeitschrift der Hochschule für Gestaltung* 10/11 (1964), págs. 62-64.
—: «Brief an Tomás Maldonado vom 24-11-1963», en: *Ulm, Zeitschrift der Hochschule für Gestaltung* 10/11 (1964), págs. 67-70.
—: *Apollo in der Demokratie* (= Neue Bauhausbücher), Maguncia-Berlín, 1967.
GROPIUS, Walter/Laszlo MOHOLY-NAGY (eds.): *Neue Arbeiten der Bauhauswerkstätten* (= Bauhausbücher 7), Munich, 1925.
GROTE, Ludwig: *Von Dürer bis Gropius,* Munich, 1975.
GÜSE, Ernst G.: «Der Einfluss ostasiatischer Philosophie und Kunst auf Lehre und Werk Johannes Itten», en: Catálogo *Johannes Itten,* Westfälisches Landesmusseum, Münster, 1980, págs. 13-19.
H. G.: «Eine staatliche Schule für Expressionismus in Wien», en: *Der Cicerone,* Halbmonatsschrift für Künstler, Kunstfreunde und Sammler, 1921, pág. 452.

HAFTMANN, Werner: *Paul Klee. Wege bildnerischen Denkens,* Munich, 1950.
HAGENMAIER, Otto: *Der goldene Schritt,* Heidelberg, 1963³.
HAHL-KOCH, Jelena: *Arnold Schönberg - Wassily Kandinsky. Ein Briefwechsel mit Bildern und Dokumenten,* Salzburgo, 1980.
HARTWIG, Helmut: «Zur Ideologiekritik von SEHEN-LERNEN. Oskar Holwecks Grundlehre», en: Hermann K. Ehmer (ed.), *Visuelle Kommunikation. Beiträge zur Kritik der Bewusstseinsindustrie,* Colonia, 1971.
—: Sehen lernen, «Bildgebrauch und Zeichnen - Historische Rekonstruktion und didaktische Perspektiven», en: Helmut Hartwig (ed.), Sehen lernen. Kritik und Weiterarbeit am Konzept Visuelle Kommunikation, Colonia, 1976, págs. 63-118.
HASSENPFLUG, Gustav: «Kunst - im Menschlichen verankert. Geist und Geschichte des Bauhauses», en: *Bildende Kunst,* octubre 1947, págs. 20-23.
— (ed.): *Das Werkkunstschulbuch,* Stuttgart, 1956.
— (ed.) *Abstrakte Maler lehren. Ein Beitrag zur abstrakten Formenund Farbenlehre als Grundlage der Malerei,* Munich-Hamburgo, 1959.
HAUS, Andreas: *Moholy-Nagy. Fotos und Fotogramme,* Munich, 1978.
HAUSER, Arnold: *Sozialgeschichte der Kunst und Literatur,* Munich, 1969.
HAUSMANN, Raoul: «Présentismus», en: *De Stijl* 9 (1921), líneas 136-143.
HAUSMANN, Raoul/Hans ARP/Iwan PUNI/Laszlo MOHOLY-NAGY: «Aufrut zur elementaren Kunst», en: *De Stijl* 10 (1921), línea 156.
HAXTHAUSEN, Charles Werner: «Klees künstlerisches Verhältnis zu Kandinsky während der Münchner Jahre», en: Catálogo *Paul Klee - Das Frühwerk 1883-1922,* Städtische Galerie im Lenbachhaus, Munich, 1979, págs. 98-130.
HERMAND, Jost/ Frank TROMMLER: *Die Kultur der Weimarer Republik,* Minich, 1978.
HERTEL, Christof: «Genesis der Formen - über die Formentheorie von Klee», en: *bauhaus* 3 (1931), sin página.
HERZOGENRATH, Wulf: *Oskar Schlemmer. Die Wandgestaltung der neuen Architektur,* Munich, 1973.
—: «Laszlo Moholy-Nagy als Bauhaus-Lehrer», en: Catálogo *Laszlo Moholy-Nagy,* Stuttgart, 1974, págs. 115-121.
—: «Zur Rezeption des Bauhauses», en: Wulf Schadendorf (ed.), *Beiträge zur Rezeption der Kunst des 19. und 20. Jahrhunderts,* Homenaje a Ludwig Grote, Munich, 1975, págs. 129-139.
—: «Die holländische und russische Avantgarde in Deutschland», en: Catálogo *Malewitsch - Mondrian und ihre Kreise,* Kölnischer Kunstverein, 1976, págs. 40-50.
—: «Die fünf Phasen des Bauhauses», en: *Paris-Berlin, Colloque de l'Office franco-allemand pour la Jeunesse,* Centre Georges Pompidou, París, 1978, págs. 1-13.
—: «Josef Albers und der "Vorkurs" am Bauhaus 1919-1933», en: *Wallraf-Richartz-Jahrbuch, Westdeutsches Jahrbuch für Kunstgeschichte,* t. XLI, Colonia, 1979-1980, págs. 245-276.
HESS, Walter: «Zu Hölzels Lehre», en: *Der Pelikan* 65 (1963), págs. 18-34.
HESSE, Fritz: *Von der Residenz zur Bauhausstadt,* Bad Pyrmont, 1963.
HILDEBRANDT, Hans: *Oskar Schlemmer,* Munich, 1952.
HIRDINA, Heinz: «Ökonomie und Ästhetik am Bauhaus», en: *Tendenzen* 126-127 (1979), págs. 9-14.
HIRSCHFELD-MACK, Ludwig: *The Bauhaus,* Victoria (Australia), 1963.
HOEBER, Fritz: «Revolutionierung des Kunstunterrichts», en: *Die neue Rundschau,* abril 1919, págs. 487-497.
HOLZ, Hans Heinz: «Natur im Kunstwerk», en: Catálogo *Johannes Itten. Die Jahreszeiten,* Kunsthalle Nurenberg, 1972, sin página.
—: «Bemerkungen zum ideologischen Charakter der Bauhaus-Konzeption», en: *Tendenzen* 126-127 (1979), págs. 23-25.
HOLZEL, Adolf: «Über künstlerische Ausbildung des Malers», en: *Der Pelikan* 9 (1920), págs. 21-26.
—: «Gedanken über die Erziehung des künstlerischen Nachwuchses», en: *Der Pelikan* 10 (1920), págs. 7-16.
HUBNER, Herbert: *Die soziale Utopie des Bauhauses. Ein Beitrag zur Wissenssoziologie in der bildenden Kunst,* Tesis doctoral, Münster, 1963.
HUELSENBECK, Richard (ed.): *Dada-Almanach,* Berlín, 1920.
HUGGLER, Max: «Die Kunsttheorie von Paul Klee», en: *Festschrift Hans R. Hahnloser zum 60. Geburtstag 1959,* Basilea-Stuttgart, 1961, págs. 425-441.
—: Paul Klee. *Die Malerei als Blick in den Kosmos,* Frauenfeld-Stuttgart, 1969.
HUMBLET, Claudine: *Le Bauhaus,* Lausana, 1980.
HUSZAR, Vilmos: «Das Staatliche Bauhaus in Weimar», en: *De Stijl* 9 (1922), líneas 135-138.
HUTER, Karl Heinz: «Henry van de Veldes Kunstgewerbeschule in Weimar», en: *WZHABW* 1 (1962), págs. 9-23; 2 (1962), págs. 101-110.
—: «Bauhaus contra Bauhaus. Bemerkungen zu einem Buch über Hannes Meyer», en: *Deutsche Architektur* 1 (1966), págs. 54-57.
—: *Henry van de Velde. Sein Werk bis zum Ende seiner Tätigkeist in Deutschland* (= Schriften zur Kinstgeschichte 9), Berlín (Este), 1967.
—: *Das Bauhaus in Weimar. Studie zur gesellschaftspolitischen Geschichte einer deutschen Kunstschule,* Berlín (Este), 1976.
—: «Vom Gesamtkunstwerk zur totalen Architektur. Synthesekonzeptionen bei Gropius und dem Bauhaus», en: *WZHABW* 5/6 (1976), págs. 507-514.
ISAACS, Reginald R.: *Walter Gropius. Der Mensch und sein Werk,* vol. 1, Berlín, 1983.

ITTEN, Johannes: «Fragmentarisches (1916)», en: Willy Rotzler (ed), *Johannes Itten,* Zurich, 1978², págs. 211-212.
—: «Über Komposition (1917)», en: Willy Rotzler (ed.), *Johannes Itten,* Zurich 1978², págs. 212-219.
—: «Analysen alter Meister (1921)», en: Willy Rotzler (ed.), *Johannes Itten,* Zurich, 1978², págs. 220-224.
—: «Ausstellung von Arbeiten der Gesellen und Lehrlinge im Staatlichen Bauhaus Weimar (1922)», en: Willy Rotzler (ed), *Johannes Itten,* Zurich, 1978², págs. 224-225.
—: «Pädagogische Fragmente einer Formenlehre (1930)», en: Willy Rotzler (ed.), *Johannes Itten,* Zurich, 1978², págs. 232-346.
—: «Zur Ausstellung "Aus meinem Unterricht" (1939)», en: Willy Rotzler (ed.), *Johannes Itten,* Zurich, 1978², págs. 243-246.
—: «Aus meinem Leben (1948)», en: Willy Rotzler (ed.), *Johannes Itten,* Zurich, 1978², págs. 15-40.
—: «Grundlagen der Kunsterziehung (1950)», en: Willy Rotzler (ed.), *Johannes Itten,* Zurich, 1978², págs. 251-254.
—: «Fragmente zu Leben und Werk (1955)», en: Willy Rotzler (ed.), *Johannes Itten,* Zurich, 1978², págs. 31-33.
—: *Kunst der Farbe,* Ravensburgo, 1961.
—: «Der Vorkurs (1962)», en: Willy Rotzler (ed.), *Johannes Itten,* Zurich, 1978², págs. 271-275.
—: *Mein Vorkurs am Bauhaus. Gestaltungs- und Formenlehre,* Ravensburgo, 1963.
—: «Adolf Hölzel und sein Kreis», en: *Der Pelikan* 65 (1963), págs. 34-40.
—: *Gestaltungs- und Formenlehre. Mein Vorkurs am Bauhaus und später,* Ravensburgo, 1975.
—: *Elemente der Bildenden Kunst. Studienausgabe des Tagebuches,* Ravensburgo, 1980.
IVEN, Kurt: *Die Industrie-Pädagogik des 18. Jahrhunderts,* Langensalza, 1929.
JACOBY, Heinrich: «Grundlagen einer allgemeinen Musikerziehung», en: *Die Neue Erziehung* 5 (1921), págs. 155-158; 6 (1921), págs. 187-191; 7(1921), págs. 214-217.
JOLLES, Matthijs: *Goethes Kunstanschauung,* Berna, 1957.
JUNGHANS, Kurt: «Hannes Meyer und das Bauhaus», en: *Deutsche Architektur* 7 (1964), págs. 441-442.
JÜTTNER, Werner: *Ein Beitrag zur Geschichte der Bauhütte und des Bauwesens im Mittelalter,* Colonia, 1935 (Tesis doctoral, Bonn, 1930).
KADOW, Gerhard: «Paul Klee and Dessau in 1929», en: *College Art Journal* 1 (1949), págs. 34-36.
KANDINSKY, Nina: *Kandinsky und ich,* Munich, 1976.
KANDINSKY, Wassily: *Über das Geistige in der Kunst,* Munich, 1912.
—: «Über die Formfrage», en: Kandinsky/Franz Marc (ed.), *Der Blaue Reiter,* Munich, 1912, págs. 132-182.
—: *Rückblick* (1913), ed. por Ludwig Grote, Baden-Baden, 1955; nueva edición bajo el título de *Rückblicke,* Berna, 1977.
—: «Selbstcharakteristik», en: *Das Kunstblatt,* 1919, págs. 172-174.
—: «Die Grundelemente der Form», en: Walter Gropius (ed.), *Staatliches Bauhaus Weimar 1919-1923,* Weimar-Munich, 1923, pág. 26.
—: «Farbkurs und Seminar», en: Walter Gropius (ed.), *Staatliches Bauhaus Weimar 1919-1923,* Weimar-Munich, 1923, págs. 27-28.
—: *Punkt und Linie zu Fläche* (= Bauhausbücher 9), Munich, 1926.
—: «Der Wert des theoretischen Unterrichts in der Malerei», en: *bauhaus* 1 (1926), pág. 4.
—: «Und. Einiges über synthetische Kunst», en: *i 10,* 1 (1927), págs. 4-10.
—: «Kunstpädagogik», en: *bauhaus* 2/3 (1928), págs. 8-10.
—: «Analytisches Zeichnen», en: *bauhaus* 2/3 (1928), págs. 10-11.
—: *Essays über Kunst und Künstler,* ed. por Max Bill, Berna, 1973³.
—: *Cours du Bauhaus* (introducción de Philippe Sers), París, 1978 (ed. esp.: *Cursos de la Bauhaus.* Alianza, Madrid, 1983).
KERBS, Diethart: *Historische Kunstpädagogik. Quellenlage, Forschungsstand, Dokumentation,* Colonia, 1976.
KERSCHENSTEINER, Georg: *Begriff der Arbeitsschule,* Leipzig-Berlín, 1917³.
KLAGES, Ludwig: *Ausdrucksbewegung und Gestaltungskraft,* Leipzig, 1923.
KLAUS, Georg/Manfred BUHR (Ed.): *Marxistisch-leninistisches Wörterbuch der Philosophie,* Reinbek, 1972.
KLEE, Felix: *Paul Klee. Leben und Werk in Dokumenten, ausgewählt aus den nachgelassenen Aufzeichnungen und den unveröffentlichten Briefen,* Zurich, 1960.
KLEE, Paul: *Beiträge zur bildnerischen Formlehre 1921/22,* ed. con transcripción e introducción de Jürgen Glaesemer, Basilea-Stuttgart, 1979.
—: «Wege des Naturstudiums», en: Walter Gropius (ed.), *Staatliches Bauhaus Weimar 1919-1923,* Weimar-Munich, 1923, págs. 24-25.
—: *Über die moderne Kunst (1924),* Berna-Bümpliz, 1945.
—: *Pädagogisches Skizzenbuch* (= Bauhausbücher 2), Munich, 1925.
—: «Exakte Versuche im Bereich der Kunst», en: *bauhaus* 2/3 (1928), pág. 17.
—: *Form- und Gestaltungslehre,* ed. por Jürg Spiller, t. 1: *Das bildnerische Denken,* Basilea-Stuttgart, 1956; t. 2: *Unendliche Naturgeschichte,* Basilea-Stuttgart, 1970.
—: *Tagebücher 1898-1918,* ed. por Felix Klee, Colonia, 1957.
—: *Die Ordnung der Dinge,* ed. por Tilman Osterwold, Stuttgart, 1975.
—: *Schriften. Rezensionen und Aufsätze,* ed. por Christian Geelhaar, Colonia, 1976.

—: *Briefe an die Familie 1893-1940,* 2 vol., ed. por Felix Klee, Colonia, 1979.
KLEIST, Heinrich von: *Über das Marionettentheater* (edición completa de Kleist, editada por Helmut Sembdner), t. 2, Munich, 1962, págs. 338-345.
KNOPFF, Hans Joachim: *Progressiver Kunstunterricht,* Donauwörth, 1972.
KOCH, Alexander (ed.): *Grossherzog Ernst Ludwig und die Ausstellung der Künstlerkolonie in Darmstadt von Mai bis Oktober 1901,* Darmstadt, 1901 (reimpresión, Darmstadt, 1979).
KOMAROWA, L. K.: «Die Architektur-Fakultät der WCHUTEMAS und des WCHUTEIN 1920-1930», en: *WZHABW* 4/5 (1979), págs. 319-322.
KOSTELANETZ, Richard (ed.): *Moholy-Nagy,* Nueva York, 1970.
KREITLER, Hans/Shulamith KREITLER: *Psychologie der Kunst,* Stuttgart, 1980.
KRÖLL, Friedhelm: *Bauhaus 1919-1933. Künstler zwischen Isolation und kollektiver Praxis,* Düsseldorf, 1974.
—: «"Ich projektiere nie allein". Am 1. April 1928 wurde Hannes Meyer Direktor am Bauhaus», en: *tendenzen* 118 (1978), págs. 59-60.
—: «Bauhaus 1919-1933. Ein Abriss», en: *tendenzen* 126/127 (1979), págs. 4-8.
KRUFT, Hanno Walter: «Die Künstlerkolonie auf der Mathildenhöhe», en: Lucius Burckhardt (ed.), *Der Werkbund in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Form ohne Ornament,* Stuttgart, 1968, págs. 25-34.
KUCHLING, Heimo: «Probleme der künstlerischen Bauhaus-Lehre», en: Kontur, *Zeitschrift für Kunsttheorie* 36 (1968).
KUNSTERZIEHUNG: *Ergebnisse und Anregungen des Kunsterziehungstages in Dresden am 28. und 29. September 1901,* Leipzig, 1902.
«KUNSTPROGRAM des Kommissariats für Volksaufklärung in Russland», en: *Das Kunstblatt* 1919, págs. 91-93.
LANG, Lothar: *Das Bauhaus 1919-1933. Idee und Wirklichkeit,* Berlín (Este), 1966.
LEADBEATER, Charles W.: *Der sichtbare und der unsichtbare Mensch,* Leipzig, 1908.
LEITNER, Bernhard: «Kinetismus - eine Wiener Erfindung», en: *Die Presse* (Viena), 7 de enero de 1975, pág. 5.
LETSCH, Hubert: «Zur Frage des Klassencharakters der ästhetischen Konzeption des Bauhauskonstruktivismus», en: *WZHABW* 2 (1959-1960), págs. 143-149.
LIPSMEIER, Antonius: *Technik und Schule,* Wiesbaden, 1971.
LIPSMEIER, Antonius/Helmut NÖLKER/Eberhard SCHOENFELDT: *Berufspädagogik,* Stuttgart, 1975.
LOGAN, Frederick: «Kindergarten and Bauhaus», en: *College Art Journal* 1 (1950), págs. 36-43.
LOOS, Adolf (ed.): «Richtlinien für ein Kunstamt», en: *Der Friede* 62 (1919), págs. 1-11.
LUTGE, Friedrich: *Deutsche Sozial- und Wirtschaftsgeschichte,* Berlín-Heidelberg-Nueva York, 1966³.
LUX, Joseph August: *Das neue Kunstgewerbe in Deutschland,* Leipzig, 1908.
MAI, Ekkehard: «Kunstakademien im Wandel. Zur Reform der Künstlerausbildung im 19. Jahrhundert. Die Beispiele Berlin und München», en: Hans M. Wingler (ed.), *Kunstschulreform 1900-1933,* Berlín, 1977, págs. 22-43.
—: «Von der hohen zur angewandten Kunst. Kunstgewerbebewegung und Reform der Kunstausbildung um und nach 1900», en: Catálogo *Bauhaus Archiv-Museum,* Archivo de la Bauhaus, Berlín, 1981, págs. 153-263.
MALDONADO, Tomás: «Neue Entwicklungen in der Industrie und die Ausbildung des Produktgestalters», en: *ulm* 2 (1958), págs. 25-40.
—: «Ist das Bauhaus aktuell?, en: *ulm* 8/9 (1963), págs. 5-13 (opiniones al respecto en *ulm* 10/11 (1964), págs. 62-73).
—: «Design-Ausbildung», en: Gyorgy Kepes (ed.), *Visuelle Erziehung,* Bruselas, 1967, págs. 122-135.
MALEWITSCH, Kasimir: *Die Gegenstandslose Welt* (= Neue Bauhausbücher), Maguncia-Berlín, 1980.
MANNHEIM, Karl: *Ideologie und Utopie,* Francfort, 1969⁵.
MARCUSE, Herbert: *Der eindimensionale Mensch,* Neuwied-Berlín, 1967.
—: *Versuch über die Befreiung,* Francfort, 1969.
MARZONA, Egidio (ed.): *bauhaus Fotografie,* Dusseldorf, 1982.
—: *Bauhaus. Drucksachen, Typographie, Reklame,* Dusseldorf, 1984.
—: *Joost Schmidt. Lehre und Arbeit am Bauhaus, 1919-1932,* Dusseldorf, 1984.
MATILE, Heinz: *Die Farbenlehre Philipp Otto Runges. Ein Beitrag zur Geschichte der Künstlerfarbenlehre,* Berna, 1973.
MAUR, Karin von: *Oskar Schlemmer. Das plastiche Werk,* Stuttgart, 1972.
—: *Oskar Schlemmer,* t. 1: *Monographie,* t. 2: *Ó uvrekatalog der Gemälde, Aquarelle, Pastelle und Plastiken,* Munich, 1979.
MEYER, Hannes: «Bauhaus Dessau - Erfahrungen einer polytechnischen Erziehung», en: Lene Meyer-Bergner (ed.), *Hennes Meyer, Bauen und Gesselschaft-Schriften, Briefe, Projekte,* Dresde, 1980, págs. 78-88.
MEYER-BERGNER, Lena (ed.): *Hannes Meyer. Bauen und Gesellschaft- Schriften, Briefe, Projekte,* Dresde, 1980.
—: «Unterricht bei Klee», en: *Form und Zweck 3* (1979), págs. 60-62.
MICHAUD, Eric: *Théâtre au Bauhaus,* Lausana, 1978.
MIDDELDORT, Antje: «Auhaus und Kunstunterricht», en: Catálogo *Kind und Kunst. Zur Geschichte des Zeichen- und Kunstunterrichts,* Berlín, 1976, págs. 121-134.
MOHOLY, Lucia; *Marginalien zu Moholy-Nagy,* Krefeld, 1972.
MOHOLY-NAGY, Laszlo: «Die neue Typographie», en:

Walter Gropius (ed.), *Staatliches Bauhaus Weimar 1919 bis 1923,* Weimar-Munich, 1923, pág. 141.
—: *Malerei, Photographie, Film* (= Bauhausbücher 8), Munich, 1925.
—: «Geradlinigkeit des Geister - Umwege der Technik», en: *bauhaus 1* (1926), pág. 5.
—: «Zeitgemässe Typographie - Ziele, Praxis, Kritik», en: *Offset-, Buch- und Werbekunst* 7 (1926), págs. 375-385.
—: «Ismus oder Kunst», en: *Vivos Voco,* 8/9 (1926), págs. 272-277.
—: «Fotographie ist Lichtgestaltung», en: *bauhaus 1* (1928), págs. 2-9.
—: *Von Material zu Architektur* (= Bauhausbücher 14), Munich, 1929.
—: «Education and the Bauhaus (1938)», en: Richard Kostelanetz (ed.), *Moholy-Nagy,* Nueva York, 1970, págs. 163-170.
—: «Vom Weinkrug zur Leuchte (1938)», en: Herbert Bayer/Walter Gropius/Ise Gropius, *Bauhaus 1919-1928,* Stuttgart, 1955, págs. 134-139.
—: «Design Education», en: *The Architectural Review* 9 (1946), págs. 32-33.
—: *Vision in motion,* Chicago, 1947, 1965[7].
Moholy-Nagy, Sibyl: *Laszlo Moholy-Nagy. Ein Totalexperiment* (= Neue Bauhausbücher), Maguncia-Berlín, 1972.
Morris, William: *Kunde von Nirgendwo,* Colonia, 1974 (primera edición, 1890).
Mösser, Andeheinz: *Das Problem der Bewegung bei Paul Klee* (= Heidelberger kunstgeschichtliche Abhandlungen, N. F. 12), Heidelberg, 1976.
Mrazek, Wilhelm: «Gottfried Semper und die musealwissenschaftliche Reformbewegung des 19. Jahrhundrts», en: Hans M. Wingler (ed.), *Gottfried Semper, Wissenschaft, Industrie und Kunst und andere Schriften über Architektur, Kunsthandwerk und Kunstunterricht,* Maguncia-Berlín, 1966 (= Neue Bauha usbücher), págs. 113-119.
Muche, Georg: «Bildende Kunst und Industrieform», en: *bauhaus* 1 (1926), págs. 5-6.
—: *Blickpunkt - Sturm, Dada, Bauhaus, Gegenwart,* Munich, 1961.
Mundt, Barbara: «Theorien zum Kunstgewerbe des Historismus», en: Helmut Koopmann/J. Adolf Schmoll gen. Eisenwerth (ed.), *Beiträge zur Theorie der Künste im 19. Jahrhundert,* t. 1, Francfort/M., 1971, págs. 317-336.
—: *Die deutschen Kunstgewerbemuseen im 19. Jh.,* Munich, 1974.
Müller, Dorothee: *Klassiker des modernen Möbeldesign,* Munich, 1980.
Müller, Sebastian: *Kunst und Industrie. Ideologie und Organisation des Funktionalismus in der Architektur,* Munich, 1974.
Mülleges, Udo: «Das literarische Erbe Georg Kerschensteiners und seine wissenschaftliche Aufnahme», en: *Die Deutsche Berufs- und Fachschule* 65 (1969), págs. 481-503.
Muthesius, Hermann: *Stilarchitektur und Baukunst. Wandlungen der Architektur und der gewerblichen Künste im 19. Jahrhundert und ihr heutiger Standpunkt,* Mühlheim/Ruhr, 1902.
—: *Kultur und Kunst. Gesammelte Aufsätze über künstlerische Fragen der Gegenwart,* Jena-Leipzig, 1904.
—: *Kunstgewerbe und Architektur,* Jena, 1907.
Natter, Cristoph: *Künstlerische Erziehung aus eigengesetzlicher Kraft,* Gotha-Stuttgart 1924.
Naylor, Gillian: *The Bauhaus,* Londres, 1968.
Nebel-Heitmeyer, Hildegard: «Die Grunow-Lehre. Eine Erziehung der Sinne durch Ton und Farbe», en: *Bildnerische Erziehung* 1 (1967), págs. 2-4.
Neu, Till: *Von der Gestaltungslehre zu den Grundlagen der Gestaltung,* Ravensburgo, 1978.
Neumann, Eckhard (ed.): *Bauhaus und Bauhäusler. Bekenntnisse und Erinnerungen,* Berna-Stuttgart, 1971. (Nueva ed., Colonia, 1985.)
Neumann, Eckhard: *Lernen und Lehren am Bauhaus. Zum Werk und Wirken des Bauhausmeisters Joost Schmidt unter besonderer Berücksichtigung sienes pädagogisches Konzeptes,* Diplomarbeit Hochschule für Gestaltung Offenbach, 1981.
Obrist, Hermann: *Neue Möglichkeiten in der Bildenden Kunst,* Leipzig, 1903.
Oehlke, Horst: «Bauhauspädagogik und die Ausbildung von Industrie-formgestaltern in der DDR», en: *WZHABW* 5/6 (1976), págs. 547-556.
Olbirch, Harald: «Moholy-Nagy und der Konstruktivismus. Bemerkungen zum Verständnis», en: *WZHABW* 5/6 (1976), págs. 525-529.
—: «Maler am "Bauhaus"- Probleme der Forschung und Rezeption», en: *WZHABW* 4/5 (1979), págs. 367-372.
Ostwald, Wilhelm: *Die Harmonie der Farben,* Leipzig, 1921[2].
—: *Farbenfibel,* Leipzig, 1922[7].
Otto, Gunter: *Kunst als Prozess im Unterricht,* Braunschweig, 1969[2].
—: «Kunst und Erziehung im industriellen Zeitalter», en: Thomas Ellwein/Hans-Hermann Groothoff/Hans Rauschenberger/Heinrich Roth (ed), *Ezriehungswissenschaftliches Handbuch,* Berlín, 1969, págs. 227-281.
Overy, Paul: Kandinsky. *Die Sprache des Auges,* Colonia, 1970.
Parnitzke, Erich: «Zur Geschichte des Zeichen- und Kunstunterrichts», en: Herbert Trümper (ed.), *Handbuch der Kunst- und Werkerziehung,* 1, Berlín, 1953, págs. 98-106.
Partens, Alexander: «Dada-Kunst», en: Richard Huelsenbeck (ed.), *Dada-Almanach,* Berlín, 1920, págs. 84-90.
Passarge, Walter: «Die Ausstellung des Staatliches Bauhauses in Weimar», en: *Das Kunstblatt* 10 (1923), págs. 309-313.
Paul, Bruno: «Erziehung der Künstler an Staatlichen Schulen, en: *Innedekoration* 30 (1919), págs. 344-348.

Paul, Jürgen: «Die Kunstanschauun John Ruskins», en: Helmut Koopmann/J. Adolf Schmoll gen. Eisenberth (ed.), *Beiträge zur Theorie/der Künste im 19. Jahrhundert,* t. 1, Francfort/M., 1971, págs. 286-316.
Pazitnov, Leonid N.: *Das schöpferische Erbe des Bauhauses (1919-1933),* Berlín (Este), 1963.
Pelke, Matthias: *Die Hochschule für Gestaltung in Ulm als Nachfolger des Bauhauses,* Seminararbeit 1980, Universidad de Essen - Gesamthochschule.
Petitpierre, Petra: *Aus der Malklasse von Paul Klee,* Berna, 1957.
Pevsner, Nikolaus: «William Morris, C. R. Ashbee und das zwanzigste Jahrhundert», en: *Deutsche Vierteljahrsschrift für Literaturwissenschaft und Geistesgeschichte* 4 (1936), págs. 536-562.
—: «Post-Wart Tendencies in German Art-Schools», en: *Journal of the Royal Society of Arts,* 17 (1936), págs. 248-256.
—: *Academies of Art. Past and Present,* Cambridge, 1940.
—: *Wegbereiter moderner Formgebung. Von Morris bis Gropius,* Reinbek, 1957.
—: «Gropius and van de Velde», en: *Architectural Review,* marzo 1963, págs. 165-168.
—: *Fünfhundert Jahre Künstlerausbildung/William Morris,* editado por el Archivo de la Bauhaus de Darmstadt y la Staatlichen Kunstakademie de Dusseldorf, 1966.
—: *Architektur und Design. Von der Romantik zur Sachlichkeit,* Munich, 1971.
Pfeiffer-Belli, Erich: «Die Maler am Bauhaus», en: *Frankfurter Hefte* 7 (1950), págs. 787-789.
Pfennig, Reinhard: *Gegenwart der bildenden Kunst. Erziehung zum bildnerischen Denken,* Oldenburgo, 1974[5].
Pilz, Wolfgang: «Zum Verhältnis von Kunst und Produktgestaltung», en: *Zeitschrift für Kunstpädagogik* 2 (1974), págs. 61-72.
Plaut, Paul: *Die Psychologie der produktiven Persönlichkeit,* Stuttgart, 1929 (págs. 306-308, una exposición del propio Kandinsky en torno al problema de la personalidad productiva).
Pleynet, Marcelin: «Le Bauhaus et son enseignement», en: *Art International,* Christmas, 1969, págs. 26-30.
Poling, Clark V.: «Kandinsky-Unterricht am Bauhaus. Farbseminar und analytisches Zeichnen», presentado en la muestra de la colección del Archivo de la Bauhaus, Berlín, Weingarten, 1982.
Pressestimen für das Staatliche Bauhaus Weimar, Weimar, 1924 (reimpresión editada por Peter Hahn, Munich, 1980).
Reble, Albert: *Geschichte der Pädagogik,* Stuttgart, 1965[8].
Reimann, Albert: *Die Reimann-Schule in Berlin,* Berlín, 1966.
Riemerschmid, Richard: «Künstlerische Erziehungsfragen», en: *Flugschriften des Münchner Bundes* 1(1917).
Riewerts, Theodor: «Die Entwicklung des Kunstgewerbes seit der Mitte des 19. Jahrhunderts», en: Helmuth Th. Bossert (ed.), *Geschichte des Kunstgewerbes aller Zeiten und Völker,* t. 6, Berlín, 1935, págs. 284-338.
Ringbom, Sixten: *The Sounding Cosmos. A Study in the Spiritualism of Kandinsky and the Genesis of Abstract Painting* (= Acta Academiae Aboensis, Ser. A, t. 38/2), Abo, 1970.
Rochowanski, L. W.: *Der Formwille der Zeit in der angewandten Kunst,* Viene, 1922.
—: *Die Wiener Jugendkunst. Franz Cizek und seine Pflegestätte,* Viena, 1946.
Rodrigues, A. Jacinto: *Le Bauhaus. Sa Signification historique,* París, 1975.
Röhl, Peter: «Der Beginn und die Entwicklung des Stil's in Weimar», en: *De Stijl* 79/84 (1927), líneas 103-105.
Roller, Alfred: *Fünzig Jahre Wiener Kunstgewerbeschule Kunst und Kunsthandwerk,* págs. 336-349.
Roters, Eberhard: *Maler am Bauhaus,* Berlín, 1965.
—: «Konstruktive Tendenzen am Bauahaus», en: Catálogo *Kosntruktive Kunst: Elemente und Prinzipien,* Nuremberg, 1969, sin página.
Rössqer, Karl: «Das Bauhaus», en: *Neue Bahnen. Illustrierte Monatshefte für Erziehung und Unterricht* 36, 2 (1925), págs. 52-62.
Rotzler, Willy: «Johannes Itten», en: Catálogo *Johannes Itten. Bilder und Studien,* Kunstverein Ulm, 1976, sin página.
— (ed.): *Johannes Itten. Werke und Schriften; Werkverzeichnis von Anneliese Itten,* Zurich, 178[2].
Rousseau, Jean-Jacques: *Emil oder über die Erziehung,* Paderborn, 1971.
Runge, Philipp Otto: *Farbenkugel,* Hamburgo, 1810.
Russ, Willibald: *Geschichte der Pädagogik,* Bad Heilbrunn, 1965[7].
Schädlich, Christian: «Über den geschichtlichen Rang des Bauhauses als künstlerisch Ausbildungsstätte», en: *WZHABW* 4/5 (1976), págs. 298-303.
—: «Die Moskauer Höheren künstlerisch-technischen Werkstätten und das Bauhaus», en: *WZHABW* 5/6 (1976), págs. 472-475.
—: «Das Bauhaus in der sowjetischen Fachliteratur der zwanziger Jahre. Ein Literaturbericht», en: *WZHABW* 5/6 (1978), págs. 381-388.
—: *Bauhaus Weimar 1919-1925,* (= Weimar. Tradition und Gegenwart, 35), Weimar, 1979.
Scharrelmann, Heinrich: *Malen und Zeichnen,* Brannschweig, 1928[3] (1.ª ed. 1913).
Scheibe, Wolfgang: *Die Reformpädagogische Bewegung 1900-1932,* Weinheim-Berlín-Basilea, 1969.
Scheidig, Walther: *Bauhaus Weimar 1919-1925,* Werkstattarbeiten, Munich, 1966.
Schlemmer, Oskar: *Hausbau und Bauhaus - Eine reale Utopie (1922),* primera edición en Karin von Maur, Oskar Schlemmer, Munich, 1979, págs. 335-337.
—: «Gestaltungsprinzipien bei der malerisch-plastischen Ausgestaltung des Werkstattgebäudes des Staa-

tlichen Bauhauses», en: *Das Kunstblatt,* 11/12 (1923), págs. 340-343.
—: «Mensch und Kunstfigur», en: Oskar Schlemmer/ Laszlo Moholy-Nagy/Farkas Molnar (ed.); *Die Bühne im Bauhaus* (= Bauhausbücher 4), Munich, 1925, págs. 7-24.
—: «Tänzerische Mathematik, en: *Vivos Voco,* 8/9 (1926), págs. 279-281.
—: «Bühne», en: *bauhaus* 3 (1927), págs. 1-4.
—: «Unterrichtsgebiete», en: *bauhaus* 2/3 (1928), págs. 23-24.
—: «Analyse eines Bildes und anderer Dinge», en: *bauhaus* 4 (1929), págs. 6-12.
—: "Perspektiven", conferencia 8 de noviembre de 1932, Vereinigte Staatsschulen für Kunst und Kunstgewerbe, Berlín-Charlottenburg, primera edición en: Karin von Maur, *Oskar Schlemmer,* Munich, 1979.
—: *Der Mensch, Unterricht am Bauhaus,* ed. por Heimo Kuchling (= Neue Bauhausbücher), Maguncia-Berlín, 1969.
—: *Briefe und Tagebücher,* ed. por Tut Schlemmer, Stuttgart, 1977.
SCHLEMMER, Oskar/Laszlo MOHOLY-NAGY/Farkas MOLNAR (ed.): *Die Bühne im Bauhaus* (= Bauhausbücher 4), Munich, 1925.
SSCHMIDT, Dieter: *Bauhaus Weimar 1919-1925, Dessau 1925-1932, Berlin 1932-33,* Dresde, 1966.
SCHMIDT, Joost: «Plastik...und das am Bauhaus!?!?», en: *bauhaus* 2/3 (1928), pág. 21.
—: «Schrift?, en: *bauhaus* 2/3 (1928), págs. 18-20.
—: «Über die Schrift», en: Hans M. Wingler, *Das Bauhaus,* Bramsche, 1975[3], pág. 167.
SCHMIDT-NONNE, Helene: «Der Unterricht von Paul Klee in Weimar und Dessau», en: Paul Klee, *Pädagogisches Skizzenbuch* (= Neue Bauhausbücher), Maguncia, 1968[2], págs. 53-56.
—: *Joost Schmidt* (original manuscrito inédito, archivo de Eckhard Neumann, Francfort/M.).
SCHNAIDT, Claude: *Hannes Meyer. Bauten, Projekte und Schriften,* Teufen AR, 1965.
—: «Josef Albers enseignant», en: *art press* 3 (1973), págs. 10-13.
—: «Was man über das Bauhausweiss, zu wissen glaubt und ignoriert», en: *WZHABQ* /6 (1976), págs. 496-502.
«Die Architecten einer besseren Welt», en: *UNESCO-Kurier* 4 (1980), págs. 18-27.
SCHREYER, Lothar: *Erinnerungen an Sturm und Bauhaus,* Munich, 1966.
SCHUMACHER, Fritz: *Die Reform der kunsttechnischen Erziehung* (= Deutscher Ausschuss für Erziehung und Unterricht, t. 3, Leipzig, 1918.
SCHUTZ, Helmuth G.: *Kunstpädagogische Theorie,* Munich, 1973.
—: *Pragmatische Kunstpädagogik,* Munaich, 1979.
SCHWARZ, Felix/Franz GLOOR (ed.): *"Die Form". Stimme des Deutschen Werkbundes 1925-1934,* Gütersloh, 1969.
SCHWEIZER, Hans-Martin: *Paul Klee. Die Vermittlung von Kunsttheorie und Kunstpraxis in der Didaktik,* Tesis doctoral. Tubinga, 1976.
SCHWERDTFEGER, Kurt: *Bildende Kunst und Schule,* Hannover, 1970[7].
SELLE, Gert: *Ideologie und Utopie des Design. Zur gesellschaftlichen Theorie der industriellen Formgebung,* Colonia, 1973.
—: *Die Geschichte des Design in Deutschland von 1870 bis heute,* Colonia, 1978[2].
SEMPER, Gottfried: *Wissenschaft, Industrie und Kunst,* Braunschweig, 1852.
SERS, Philippe: «L'enseignement au Bauhaus», en: *Cimaise* 91/92 (1969) (número especial Bauhaus), págs. 42-49.
SEUPHOR, Michel: «Albers - Das vollkommene Quadrat», en: Eugen Gomringer (ed.), *Josef Albers. Das Werk des Malers und Bauhausmeisters als Beitrag zur visuellen Gestaltung im 20. Jahrhundert,* Starnberg, 1971[2], págs. 190-191.
SHADOWA, Larissa A.: *Suche und Experiment. Aus der Geschichte der russischen und sowjetischen Kunst zwischen 1910 und 1930,* Dresde, 1978.
—: «Wchutemas - Wchutein», en: Catálogo *Bauhaus Archiv-Museum,* Archivo de la Bauhaus, Berlín, 1981, págs. 271-281.
SHARON-STÖLZL, Gunta: «Die Entwicklung der Bauhausweberei», en: *bauhaus* 2 (1931), sin página.
SIEBENBRODT, Michael: «Der Vorkurs am Bauhaus und seine Bedeutung für die Ausbildung von Formgestaltern und Architekten», en: *WZHABW* 4/5 (1979), págs. 355-358.
SPECK, Josef (ed.): *Geschichte der Pädagogik des 20. Jh.,* 2 tomos, Stuttgart, 1978.
SPIES, Werner: *Albers,* Stuttgart, 1970.
STAGUHN, Kurt: *Didaktik der Kunsterziehung,* Francfort/M, 1972[2].
STECKEL (Weitemeier), Hannah: *Laszlo Moholy-Nagy 1895-1946. Entwurf seiner Wahrnehmungslehre,* Tesis doctoral. Berlín, 1974.
«Stellunghanme der Gruppe "Ma" in Wien zum Ersten Kongress der fortschrittlichen Künstler in Düsseldorf», en: *De Stijl* 8 (1922), líneas 125-128.
STELZER, Otto: «Der Vorkurs in Weimar und Dessau», en: Catálogo *50 Jahre Bauhaus,* Württembergischer Kunstverein, Stuttgart, 1968, págs. 35-36.
—: «Umrisse eines schöpferischen Experiments», en: *Laszlo MoholyNagy, Von Material zu Architektur* (= Neue Bauhausbücher), Maguncia-Berlín, 1968, págs. 243-248.
—: «Moholy-Nagy und seine Vision», en: *Laszlo Moholy-Nagy, Malerei, Fotografie, Film* (= Neue Bauhausbücher), Maguncia-Berlín, 1978[2], págs. 143-148.
STURM, Hermann (ed.): *"Folkwang" - Zur Geschichte und Wirkung einer ästhetischen Ideologie,* 1977, Universidad de Essen - Escuela Superior General (hectografiado).
TADD, Liberty: *Neue Wege zur künstlerischen Erziehung der Jugend,* Leipzig, 1900.

tendenzen. Zeitschrift für engagierte Kunst, 126/127 (1979) (número especial *60 Jahre Bauhaus).*
TEUBER, Marianne L.: *«Zwei frühe Quellen zu Paul Klees Theorie der Form», en: Catálogo Paul Klee - Das Frühwerk 1883-1922,* Städtische Galerie im Lenbachhaus, Munich, 1979, págs. 261-296.
TRISKA, Eva-Maria: «Die Quadratbilder Paul Klees - ein Beispiel für das Verhältnis seiner Theorie zu seinem Werk», en: Catálogo *Paul Klee. Das Werk der Jahre 1919-1933,* Kunsthalle, Colonia, 1979, págs. 45-72.
UMANSKIJ, Konstantin: *Neue Kunst in Russland,* Potsdam-Munich, 1920.
VELDE, Henry van de: *Geschichte meines Lebens,* Munich, 1962.
VENZMER, Wolfgang: «Adolf Hölzel, Leben und Werk», en: *Der Pelikan* 65 (1963), págs. 4-14.
—: «Adolf Hölzels Aufbruch zur Moderne», en: Catálogo *Adolf Hölzel, Aufbruch zur Moderne,* Munich, 1980, págs. 14-64.
VIOLA, Wilhelm: *Child Art and Franz Cizek,* Viena, 1936.
WAETZOLDT, Wilhelm: *Gedanken zur Kunstschulreform,* Leipzig, 1921.
WAGNER, Manfred: «Die Kunstgewerbeschule als Stätte veränderten Kunstwollens», en: *Hochschule für angewandte Kunst in Wien,* plan de estudios 1980-1981, págs. 14-24.
WEISS, Peg: *Kandinsky in Munich. The formative Jungendstil Years,* Princeton, Nueva Jersey, 1979.
WEITEMEIER-(Steckel), Hannah: *Licht-Visionen. Einen Experiment von Moholy-Nagy,* Archivo de la Bauhaus, Berlín, 1972.
—: «Laszlo Moholy-Nagy-Leben und Werk», en: Catálogo *Laszlo Moholy-Nagy,* Stuttgart, 1974, págs. 8-114.
WERCKMEISTER, O. K., *Versuche über Paul Klee,* Francfort/M., 1981.
WERNER, Heinz: «Intermodale Qualitäten (Synästhesien)», en: *Handbuch der Psychologie,* t. 1, vol. 1: *Wahrnehmung und Bewusstsein,* ed. por Wolfgang Metzger, Gotinga, 1968, págs. 278-303.
WESSELS, Bodo: *Die Werkerziehung,* Bad Heilbrunn, 1969.
WICK, Rainer: «Fragmentarisches zur Bauhausrezeption in beiden deutschen Staaten», en: *CIRCULAR* 27/ 28 (1980), págs. 3-10.
—: «Ist die Bauhaus-Pädagogik aktuell? Rezeptionsgeschichtliche Randbemerkungen», en: *Werk und Zeit* 3/4 (1983), págs. 39-43.
—: «Schlemmers Menschenbild», en: Catálogo *Oskar Schlemmer. Werke zyklischer Themen,* Jahrhunderthalle Hoechst, Museum Villa Stuck, Bayer AG Leverkusen, Städtisches Kunstmuseum Bonn, 1984, págs. 9-21.
—: «Johannes Itten am Bauhaus: ästhetische Erziehung als Ganzheitserziehung», en: Catálogo *Johannes Itten. Künstler und Lehrer,* Kunstmuseum, Berna 1984, págs. 105-127.
—(ed.): *Ist dis Bauhaus-Pädagogik aktuell?,* Colonia, 1985.
WIESSE, Stephn von: *Zwei Standpunkte: Kasimir Malewitsch und das Bauhaus. Vorwort zur Neuausgabe von Kasimir Malewitsch, Die gegenstandslose Welt* (= Neue Bauhausbücher), Maguncia-Berlín, 1980, págs. V-XV.
—; «"Lasst alle Hoffnung Fahren!" Bauhaus und De Stijl im Widerstreit», en: Catálogo *Bauhaus Archiv-Musseum,* Archivo de la Bauhaus, Berlín, 1981, págs. 265-270.
WINGLER, Hans M.: *Das Bauhaus,* Bramsche, 1968[2], 1975[3].
—: «Ist das Bauhaus aktuell», en *ars* (Kunsthistorische Revue der slowakischen Akademie der Wissenschaften) 2 (1969), págs. 49-58.
—: *Bauhaus in America. Resonanz und Weiterentwicklung,* Berlín, 1972.
— (ed.): *Kunstschulreform 1900-1933,* Berlín, 1977.
—: «Kurzgefasste Geschichte des Bauhauses», en: Hans M. Wingler (ed.), *Kunstschulreform 1900-1933,* Berlín, 1977, págs. 97-112.
—: «Gropius und seine erzieherische Konzeption», en: *Paris-Berlin, Colloque de l'Office franco-allemand pour la Jeunesse,* Centre George Pompidou, París, 1978, págs. 38-50.
—: «Die pädagogische Konzeption des Bauhauses», en: Catálogo *Paris-Berlin 1900-1933,* Centre Georges Pompidou, París, 1978, en alemán, Muchich, 1979, págs. 328-341.
WINKLER, Klaus-Jürgen: «Zum Verhältnis von Architektur und Gesellschaft in der Sicht und im Schaffen Hannes Meyers», en: *WZHABW* 5/6 (1978), págs. 389-395.
—: «Ansätze einer Soziologie für Architekten in der Baulehre Hannes Meyers am Bauhaus», en: *WZHABW* 5/6 (1978), págs. 398-404.
WINTER, F. G.: *Gestalten: Didaktik oder Urprinzip? Ergebnis und Kritik des Experiments Werkkunstschulen 1949-1971,* Ravensburgo, 1977.
WISSMANN, Jürgen: *Josef Albers,* Recklinghausen, 1971 (= Monographien zur rheinisch-westfälischen Kunst der Gegenwart, t. 37).
WISDORFF, Christian: «Georg Muche als Architekt», en: Catálogo *Georg Muche. Das künstlerische Werk 1912-1927,* Archivo de la Bauhaus, Berlín, 1980, págs. 24-30.
ZEHDER, Hugo: *Wassily Kandinsky,* Dresde, 1920.
Wissenschaftliche Zeitschrift der Hochschule für Architektur und Bauwesen Weimar (WZHABW) 5/6 (1976) (número especial Bauhaus Kolloquium 1976).
Wissenschaftliche Zeitschrift der Hochschule für Architektur und Bauwesen Weimar (WZHABW) 4/5 (1979) (número especial 2. Bauhauskolloquium 1979).
ZROST, Sibylle: «Die Herausbildung schöpferischer Fähigkeiten am Bauhaus. Eine Betrachtung aus hochschulpädagogischer Sicht», en: *WZHABW* 4/5 (1979), págs. 359-362.

Índice de conceptos

Absolutismo, 55.
Abstracción figurativa, 238, 245.
Academia, 55, 56, 58, 154, 205, 234.
de arte, 54, 62, 73, 103, 279.
de élite, 237.
platónica de Florencia, 54.
unitaria, 32.
Academicismo, 19, 73.
Accionismo, 286.
Alfarería, 35, 246.
Anatomía, 54- 76.
Antagonismo de clases, 22, 124.
Antiarte, 286.
Antropología, 243.
Apolíneo, 245.
Aprender descubriendo, 153.
Armonía, 48, 184, 191, 219, 228, 243.
teoría de la, 260, 261.
Arquitectura, 35, 39, 45, 48, 57, 60, 69, 149, 168, 176, 243, 246, 248, 256, 266, 279, 281.
clase de, 40, 48, 246.
departamento de, 37, 46, 60.
enseñanza de, 48, 77.
facultad de, 60.
de cristal, 49, 247.
utópica, 40.
Art Nouveau, 23, 25, 26, 60, 169, 219.
Arte, teoría del, 21.
Arte aplicado, 19, 60.
autónomo, 31, 37.
elemental, 121.
elevado, 19.
ideal, 20.
islámico, 169.
industrial, 23, 56, 57, 60, 198, 248.
joven, 82.
libre, 19, 21, 60.
monumental, 172.
popular, 104, 185.
ruso, primera exposición de Berlín (1922), 117.
de salón, 33.
sintético, 172, 179.
total, 19, 25, 33, 246, 248, 251.
Artesanado, 20, 23.
Artesanía 31, 36, 38, 56, 57, 58, 60, 62, 65, 67, 70, 72, 83, 127, 153, 155, 248, 249, 256.
cámara de, 65, 68.
Arts and Crafts, movimiento, 21, 22.
Asociación profesional de cultivadores de artes industriales, 27.
Assemblage, 146, 155 ss.
Autoexpresión, 107.
Automatismo creador, 81, 87.
psíquico, 87.
rítmico, 81.
Axioma, 188, 200.

Bajo continuo (Kandinsky), 166, 171, 172s, 177, 179, 186, 189, 200, 245, 260.
Balanza (Klee), 219.
Ballet mecánico (Schlemmer), 253.
Barroco, 19.
Bauhaus, colonia, 40.
estatutos, 67, 72.
estilo, 15, 48.
fase de consolidación, 35, 39, 47, 71.
fase de creación, 35, 88, 100, 172-74, 246, 248, 265.
fase de desintegración, 35, 48, 175.
fase de estabilización, 39, 48.
fases, 33.
influencia de, 17, 279.
libros, 48, 120.
manifiesto fundacional, 32, 49, 53, 62, 65, 68, 115, 157, 204, 264.
programa, 53, 65, 67, 70, 204, 24, 249.
revista, 48.
Blaue Reiter, 80, 174.

Brücke, Die, 145.
Burguesía urbana, 53.

Calidad, 28, 31.
Caligrafía, 89.
Cámara oscura, 117.
Campo de fuerza, 195.
Canon de figura, 234.
Capitalismo, 252.
Caracteres, pintura de, 252.
Caracteres, teatro de, 252.
Caracteres grotescos, 47, 117.
Caracteres universales, 46.
Caracterización, 252.
Carpintería, 36, 39, 149, 246, 265.
«Casa modelo», 39.
Casas de la pradera (Frank Lloyd Wright), 264.
Categorías plásticas elementales, 123.
Centro de experimentación de la construcción, 47.
«Cerebralización», 102.
Cinética, 269.
Círculo cromático, 81, 182-183, 225, 227s.
Círculo de trabajo permanente de investigación de la Bauhaus, 58.
Claro-oscuro, contraste, 90, 95.
Claro-oscuro, ejercicios, 81, 90, 92.
Clasicismo, 19, 245.
Colonia Weissenhof (Stuttgart), 49.
Color, dinámica del, 46.
Color, gradación de, 211.
Color, ley del, 286.
Color, teoría de la medición del (Ostwald), 186.
Colores, contraste de, 81, 89, 100.
Colores, esfera de los, 100, 183, 228.
Colores, movimiento de los, 25, 226, 228.
Colores, teoría de los, 81, 84-85, 97, 100, 180, 183, 190, 213, 223, 274.
Colores complementarios, 226.
Colores del espectro, 85.
Colores fundamentales, 181, 183-184, 191, 200, 227.
Colores primarios, 183, 193, 227, 252.
Colores secundarios, 183, 193, 227.
Colores terciarios, 184.
Collage, 81, 82, 92, 273.
Comercio, 27.
Comisariado para la instrucción del pueblo (Moscú), 62, 171.
Compenetración cósmica (Klee), 208.
Composición cúbica, 98- 99.
Composiciones dodecafónicas, 82.
Comunicación, capacidad de, 107.
Comunicación visual, 93, 128.
Conciencia de clase, 33, 113.
Conflicto Gropius-Itten, 37, 39, 88, 104.
Congreso Internacional de Artistas Progresistas (Düsseldorf, 1922), 123.
Congreso de Profesores de Arte (Breslau, 1930), 279.
«Constelación estructural» (Albers), 145.
Construcción, 31, 32, 40, 60, 64, 69, 70, 73, 227, 336.
Construcción, asociación para la, 31.
Construcción, enseñanza, 46-47.
Construcción por elementos, 285.
Construcción funcional, 32.
industrial, 285.
Construcciones plásticas, 81.
Constructivismo, 19, 38, 113, 123, 133, 150, 234, 239, 245, 254, 258, 266, 275, 287.
Contraste simultáneo, 227.
Contraste sucesivo, 227.
Contraste vertical-horizontal, 238.
Contrastes (Kandinsky), 180, 183.
Contrastes, ejercicios, 80, 90.
Contrastes, teoría de los, 81, 93, 273.
Creación, estudios de, 137.
Creación, leyes de la, 200.
Creación, teoría de la, 16, 77, 79, 90, 154, 166, 177, 187, 190, 198, 218, 281, 286-287.
Creación de la armonía, ley, 189.
Creación aplicada, 104.
Creación mural, 40, 237, 246, 251.
Creatividad, fomento de la, 102, 158.
Crítica ideológica, 128.
Cromoterapia, 181.
Cuadrados (Albers), 211, 221.
Cuadro telefónico (Moholy-Nagy), 113.
Cuadros a base de trozos de vidrio, 146.
«Cuadros con dos centros» (Albers), 145.
Cuadros de una lámina de vidrio, 148.
Cubismo, 38, 80, 84, 92, 112, 145, 198, 212, 236.
Culto al ingenio, 22.
Culto a la unicidad, 40.
Cultura industrial, 122.
Cultura material (Tatlin), 171.
Cultura óptica (Gropius), 48.
Curso elemental, 36.
Curso preliminar, 13, 15, 36, 39, 61, 64, 68, 70-71, 73, 77, 79, 81, 83, 87, 100, 104, 127, 131, 135, 144, 146, 152, 154, 155, 158, 161, 175, 179, 197, 216, 254, 276, 283.
Cursos obligatorios, 77.

Dada, almanaque, 114.
Dadaísmo, 38, 92, 100, 113, 304, 372.
Darmstadt, colonia de artistas de, 20, 24.
De Stijl, 38, 44, 100, 113, 148, 174, 183.
Desnudo, dibujo de, 55, 81, 94, 249, 254, 269, 275.

Deutscher Werkbund, 20, 26, 27, 41, 67, 102, 266, 279.
Diagrama luminoso, 137.
Dibujo, clases, 82.
Dibujo, enseñanza, 103.
Dibujo analítico, 163, 176, 179, 198.
Dibujo automático, 81.
Dibujo al dictado, 89.
Dibujo infantil, 187.
Didáctica, 217.
Dionisíaco, 245.
Diseñador industrial, 26.
Diseño, 19, 20, 21, 46, 49, 62, 73, 79, 104, 123, 127, 139, 149, 279, 281.
industrial, 74, 281.
de muebles, 22.
Disolución del instituto (de la Bauhaus), 41.
División del trabajo, 20, 31, 53, 129.
Doble cualificación artístico-artesanal, 65.
Doctrina progresista, 33.
Duodeísmo, 103.

Economía del material, 158.
Economía del trabajo, 158.
Edad Media, 19, 20, 21, 33, 53, 54, 65, 248.
ideal artesanal de la 19, 33.
Educación artística, primer día de la (Dresden), 101.
Educación cívica, 152.
Educación estética, 19, 20, 129, 163, 200, 279, 281.
Educación gimnástica, 101.
matemática, 101.
música, 101.
Educación profesional, 140.
«Effect» (Albers), 145.
«Effort» (Albers), 145.
Eidético, 167.
Ejercicios gimnásticos, 81, 89.
Ejercicios de relajación, 272.
Ejercicios táctiles, 131- 132.
Elementos, teoría general de los, 137, 139.
Empirocriticismo, 122, 123.
Empiromomismo, 122, 123.
Empresas productivas, 174.
Encuadernación, 36, 214.
Enseñanza principal (en la Bauhaus), 71.
Enseñanza técnica, 16.
«Epoca del gran espiritual» (Kandinsky), 169, 171, 218.
Equilibrio, 219.
estudios del, 139-140, 157.
Ergonomía, 258.
Escapistas, tendencias, 207.
Escenario mecánico, 276.
configuración del, 118.
Escritura, 150.
curso, 272-273.
al compás, 89.
de ordenadores, 271.
sistematizada, 271.
Escuela de arte industrial, 80, 283.
Escuela de arte y oficios, 27, 58, 60, 65, 67, 80, 82, 204, 247, 279.
Escuela de arte para artesanos, 214.
Escuela de dibujo, 56.
Escuela de formación profesional, 16.
Escuela de preparación, 57.
Escuela superior de arquitectura, 104.
Escuela unificada de arte, 47, 56, 59, 72.
Escuelas industriales, 56, 67.
Escuelas profesionales, 72.
Escuelas técnicas superiores para la creación, 79.
Escuelas de trabajo, 135.
movimiento de, 67, 102.
Escultura, 39, 249.
Escultura en madera, 36, 239, 249, 265, 269, 276.
Escultura en piedra, 35, 239, 248-249, 265, 269, 276.
Espacio, 180, 218.
Espiritualismo, 113.
«Esqueletistas» (Goethe), 246.
Estandardización, 48, 127.
Estética laboral, 35.
Esteticismo, 46, 48, 278.
Estilo de la época, 170-171.
Estilo individual, 170-171.
Estructura, 134, 140, 155, 221.
Estructura modular, 284.
Estudios expresivos, 82.
Exactitud, 179, 198.
Experiencias duales, 167.
Expresión, 94, 97, 254.
Expresión, círculo (Itten), 82.
Expresionismo, expresionista, 19, 35, 38, 89, 145, 234, 236, 254, 265.

Factura, 134-135, 140, 155, 157.
ejercicios de, 135.
Fascismo, 120.
Figura, 179.
metafísica, 242.
Figura espacial, 277.
Figura-base, relaciones, 189, 221.
Figuras, dibujo de, 77, 249, 257, 349.
Filantropismo, 66.
Física, 183.
Flecha (Klee), 213, 223.
Forma, enseñanza básica de la, 71.
Forma, carácter de, 87, 95, 98.

Forma abstracta, elementos de, 169, 175, 179, 198, 234.
Forma básica, 186, 200.
Forma elemental, 186, 266, 272.
Forma geométrica, 191, 258, 265, 277.
Forma de trineo, 44.
Forma-color, relaciones, 191.
Formación científico-teórica, 67.
Formas, teoría, estudio, de las, 67, 69-70, 79, 97-98, 179, 186, 218, 260, 286.
Formas, teoría ornamental de las, 82.
Formas del pensamiento, 169, 171.
Formalismo, 129, 200, 234, 281.
Fotografía, 49, 73, 114, 116, 121, 124, 131, 135.
Fotografía, sección de, 271.
Fotograma, 114-115, 118, 280.
Fotomontaje, 44, 116, 280.
Fotoplásticos, 116.
Funcional, funcionalismo, 19, 26, 35, 39-40, 129.
Fundación Paul Klee, 217.
Futurista, 82.

Generalistas, 259, 285.
Génesis, 207, 208, 210, 212.
Gentleman (ideal de educación), 66.
Geometría coreográfica, 252.
Gothic Revival, 20.
Gótico, estilo, 21.
modelo, 22.
Gramática pictórica, 171, 172.
Gremio, 33, 54, 55.
Grupo Ma, 112, 123.
Guild, 25.
Gusto, educación del, 56.
sentido, 181.

Haus am Horn (casa modelo en Weimar), 232.
Hessen, Gran Duque Ernesto Luis de, 21.
Historicismo, 19.
«El Hombre» (curso de Schlemmer), 244, 249, 254, 256, 259, 269.
Hombre, imagen del, 238.
Hombre, tipo ideal de, 240.
Hombre de cajas (Schlemmer), 259.
Hombre contorno, 239.
Hombre cuadriculado (Schlemmer), 257.
«Hombre diferenciado» (Schlemmer), 239.
«Hombre nuevo», 31, 77, 168, 234, 239.
«Hombre sectorial» (Moholy-Nagy), 129.
«Hombre total» (Moholy-Nagy), 102, 104, 129, 130, 139-140.

Idealismo, 56.
Imitación de la creación, 208, 210.
Imperialismo, 287.
cultural, 27- 28.
Imprenta, 36, 39, 269.
Impresionismo, 198.
Incoloro, 181.
Individualismo, 152.
ideología, 151.
Industria, 20, 21, 23, 26, 27-28, 31, 35, 37, 39, 48, 70, 72, 113, 154, 248.
asignatura, 67.
gran, 23.
oficina nacional de (Berlín), 27.
Industrial, revolución, 19.
Industrialización, 19, 21, 27, 31, 39.
Inflación, 40.
Inspiración, 22.
Instrumentalismo, 153.
Integración del trabajo, 53.
Intelecto, 97, 139, 210, 218.
Intelectualismo, 97.
Interaction of color (Albers), 128, 163, 185.
Intuición, 97, 103, 112, 139, 177, 258, 261, 284, 287.

Joven maestro, 39, 41, 65, 70, 154, 269, 272.

L'art por l'art, 204.
Laboratorio para la observación de las condiciones sociológicas y psicológicas de las actividades recreativas y culturales (Berlín), 130.
Learning by doing, 102, 153, 272.
Lenguaje creador, 37.
«Lenguaje elemental» (de lo plástico), 166, 199.
Léxico elemental (Kandinsky), 169, 177.
Leyes artísticas, 207, 212, 261, 286.
Leyes plásticas objetivas (Itten), 81, 106, 261.
Lichtvisionen (Moholy-Nagy), 112.
Linterna mágica, 116.
Logia, 32, 53, 57, 61.
catedralicia, 54.
Lucha de clases, 124.
Luz, 112, 113, 116, 123, 131, 135.
juego de, 118, 212, 253.

Macrocosmos, 242.
Maestro artesano, 36, 77, 214, 264.
Maestro de la forma, 35, 36, 39, 45, 62, 77, 79, 104, 150, 172, 214, 249, 251, 264.
Maestros, consejo de, 36, 38, 65, 68, 252, 256, 265.
Maestros, enseñanza de los, 55.
Maestros, estudios de, 60.
Magia, 171.
Maluma, 189.
Manierismo, 55, 320.

Máquina, 21, 22-23, 32, 33, 113, 124, 126, 248.
Marionetas, teatro, 253.
Matemática danzante, 252, 253.
Matemáticas metafísicas, 242.
Material, ejercicios con, 93, 140, 154, 157, 160, 163.
Material, estudios del, 163.
Material, montajes, 81, 83, 132.
Material, pureza del, 21.
Material, trabajos con el, 265.
Mathildenhöhe, Darmstadt, 24.
Mazdaz, doctrina, 37, 103.
Mecanización, 113, 129.
Medici, jardín de los, 54.
Medio plástico elemental, 187, 193, 219, 238.
Medios, realidad de los, 93, 130.
Medios visuales, 128.
Metafísica, 211, 234, 240, 248, 252.
Metal, taller del, 35, 39, 42-43, 118, 125, 127, 149, 248, 251.
Método analítico, 176, 200, 218.
Método de medición del tiempo (Klee), 212.
Metodología educativa (Albers), 158.
Microcosmos, 242.
Mística, 236, 240.
Misticismo, 245.
Modelo estándar, 70.
Modulador luz-espacio, 118.
Módulo, 243.
«Modulor, El» (Le Corbusier), 260.
Montaje, 136, 146.
Montaje (de una película), 125.
Motórica, 107.
Movimiento, 181, 208, 209, 213, 219, 222, 225.
configuración del, 244.
Movimiento Happening, 168.
Movimiento obrero, 72.
Mueble, taller del, 39, 42, 150.
Muebles de asiento, construcción de, 42.
Museo de arte y oficios, 56.
Música-color, relaciones, 82.

Nacionalsocialismo, nacionalsocialistas, 19, 26, 41, 49, 61, 281.
Naturaleza (y arte), 207, 210, 230.
Naturaleza, copia de la, 204, 255.
Naturaleza, estudio de la, 58, 68, 70, 93, 207, 210.
Naturaleza, leyes de la, 210.
Naturaleza, vuelta a la, 37.
Naturaleza muerta, 55, 198.
Naturalismo, 66, 101, 245.
Nazarenos, 21, 55, 57.
Necesidad interna, principio de la, 168, 169, 172, 200, 218.
Necesidades colectivas, 105, 124.
Neogótico, 20.
Neorrealismo, 234.
Nueva arquitectura, 149, 188.
Nuevo objetivismo, 176, 198, 245.

Objetivismo, 19, 27, 32, 39, 153, 275.
Objetividad mística (Schlemmer), 240, 244.
Odorismo, 131.
Oído, sentido, 181.
Olfato, sentido, 181.
«Ondulistas» (Goethe), 246.
Operational research, 285.
Optical art, 145.
Orden social, 66.
Orfismo, 212.
Organización, teoría de la (tectología), 122-123.
Ornamento, 20, 22, 27, 82.

Pabellón alemán (exposición universal de Barcelona 1929), 49.
Pädagogischer Nachlass (Klee), 217.
Papeles pintados (Bauhaus), 46, 267.
Pedagogía del arte, 15, 140, 163, 176.
Pedagogía industrial, 67.
Pedagogía marxista, 72.
Pedagogía politécnica, 72.
Pedagogía reformista, 15, 77, 80-81, 152, 153, 161.
Película, 121, 124, 125.
abstracta, 118.
Pensamiento artístico, 224, 230, 281, 286.
Pensamiento constructivo, 157-158, 163.
Percepción, proceso de, 209.
Percepción, teoría, 116.
Percepción sensorial, 124, 137, 178, 277.
Perceptual art, 145.
Período de prueba (en la Bauhaus), 68.
Perspectiva, 54, 275.
Perspectiva, teoría de la, 219.
Perspectiva central, 219.
Pietismo, 66.
Pintura absoluta, 166.
Pintura abstracta, 166.
Pintura de caballete, 117.
Pintura monumental, 46, 174.
Pintura mural, 35, 39, 46, 65, 104, 146, 149, 172, 174, 249.
Pintura metafísica, 239.
Plan de enseñanza, 71.
Plan de estudios, 71.
Plan semestral (de la Bauhaus, 1927), 71.
Plantilla de letras, 46, 150.
Plástica, 138.

taller, 39, 269, 271, 276.
arcaica, 234.
Positivismo, 176, 178.
Poussinistas, 55.
Pragmatismo, 102, 125, 153.
Prerrafaelistas, 21.
Primera guerra mundial, 31, 57, 103.
Principio analítico, 176, 177.
Principio de imitación, 53.
Principio sintético, 177.
Principios creativos, 107, 260, 280.
Producción, 63.
taller de, 60, 62, 253.
artesanal, 104.
industrial, 21, 23, 104.
en serie, 23, 45, 48, 127.
Productivistas, 64, 123, 124.
Productor, 21, 56.
Productos, creación, 158, 230.
Proletariado artístico, 59.
Proletarización, 20, 72.
«Proletkult», 122.
Proporción, 81, 140, 221, 243, 257, 260.
Prototipo (de la industria), 39-40, 126.
Proyección, dibujo de, 71.
Proyección, estudio de la, 68.
Proyecto de sociedad, 68.
Psicograma, 87, 240.
Psicología, 72, 167, 179, 238, 243.
experimental, 188.
de la *Gestalt*, 177, 179, 189, 196, 198, 200, 221, 286.
Publicidad, 25, 46, 73, 275.
taller de, 269, 271, 272, 274.
luminosa, 118.
Pueblos primitivos, 167, 187.
Punto, 180, 186-187, 218.

Racionalidad, 140, 177, 200, 234.
Racionalismo, 66.
Realismo, 254.
socialista, 287.
Recepción, proceso de, 209, 223.
Red House (Philipp Webb), 21.
Reforma académica, 246.
Reforma escolar, 101.
Reforma de las escuelas de arte, 53, 57, 59, 73.
Reforma pedagógica, 103.
Relieves murales, 249.
Renacimiento 54, 239.
«Reparto de peso», 195.
Reproducción (técnica), 39, 148.
medios técnicos de, 111.
República Democrática alemana, 58, 281, 286, 287-288.
República Federal alemana, 281, 286-288.
República soviética, 204.
República de Weimar, 17, 281.
Revolución cultural, 64.
Revolución francesa, 55.
Revolución de noviembre (Alemania), 63, 205.
Revolución de octubre (1917, Rusia), 61, 63, 122, 171.
Rítmica, 87.
Ritmos estructurales, 221.
Romanticismo, 20, 39, 55, 181, 245, 259.
falso, 31.
Rompemáquinas, 23.
Rubenistas, 55.

Schadograma, 114.
Sección áurea, 221, 257.
Secesionistas (de Munich), 24, 57, 204.
Segunda guerra mundial, 46.
Semestre preliminar, 79.
Sensibilidad, educación de la, 129.
Sensibilización, 272, 278.
Sensualidad emancipadora, 128.
Sentidos, educación de los, 123.
Sillas de tubos de acero, 158.
«Símbolo común», 239.
Sindicatos, 72.
Sinestesia, 167.
Síntesis (en la construcción), 70, 71.
Síntesis, arte e industria, 32.
Síntesis, intelecto e intuición, 140.
Síntesis de las artes, 41.
estética, 53, 168, 189.
Síntesis social y artística, 48, 77, 281.
Sistema dual, 35, 39.
Socialismo, 113, 123, 124.
Sociedad industrial, 24, 101, 111, 130, 284.
Sociología, 72.
Solidez, 31.
Sonderbund (Colonia), 80.
Stand de exposición, 276.
creación de, 277, 278.
«Der Sturm» (Galería), 85.
Subconsciente, 243.
Superficies, decoración de, 22.
Supremacía, 122.
Surrealismo, 47, 87, 234.

Tablas táctiles, 131.
Tactilismo, 131.
Tacto, sentido, 87, 131, 181.
Takete, 189.

Taller, 37, 38, 39, 41, 42, 54, 56, 59, 68, 104, 155, 174.
Taller, dirección de, 39.
Talleres de aprendizaje, 23, 59, 68, 100, 127, 155, 174.
Talleres vieneses, 57.
Taoísmo, 103.
Teatro, 168, 249, 251, 252.
experimental, 252.
sección, 252.
taller de, 36, 252, 276.
Técnica, 23, 31, 48, 70, 115, 124, 129, 248.
Tecnología, 113-114, 124.
Tectónica pictórica, 197.
Tejeduría, 36, 39, 45, 73, 214, 248.
Temperatura, 182, 189, 193.
Tensión, 1973.
lírica (Kandinsky), 195.
Teoría escénica, 249.
Teosofía, 169, 171, 183.
Textil, sección, 39, 45, 230.
Textura, 91, 134, 140, 155, 157.
Textura, ejercicios, 93.
estudios, 91.
montajes, 92.
Tipificacion, 23, 28, 40, 104, 236.
Tipografía, 39, 46, 120, 274.
Tono (Kandinsky), 196.
Tonos fundamentales (Kandinsky), 181.
Totalidad, 260.
aspiración, 259.
principio de, 106.
Trabajo alienante, 21.
Trabajo manual, 66.
Trabajo productivo, 175.
Trial and error, 153.
Triángulo cromático, 228.
Tricomía elemental, 183.

Unidad psico-física, 124.
Uroboro, motivo, 183.
URSS, 17, 62, 171, 172.
Utilidad, 280.
Utilitarismo, 66-67.
Utopía, 32, 246.
fundacional, 234.
real, 248.
social, 28, 331.

Vanguardia de la Europa oriental, 112.
Verismo, 239.
Vibración espiritual (Kandinsky), 169.
Vidrio, creación con, 146- 147.
fabricación industrial, 149.
pintura en, 149.
taller del, 36, 146, 148, 214.
Vista, sentido de la, 87.
Vivencia anímica, 88.

Werkbund, congreso (1914), 31.
controversia, 23.
estatutos, 28.
exposición 31.

Indice onomástico

Academia de Arte y Artesanía de Breslau, 58.
Académie de Peintre et de Sculpture (París), 55.
Accademia del Disegno (Florencia), 54.
Accademia di San Luca (Roma), 55.
Adler, Bruno, 97.
AEG, 26, 31.
Albers, Josef, 16, 44, 46, 68, 71, 77, 80, 109, 127, 131, 136, 142, 144, 165, 166, 179, 185, 200, 216, 265, 271, 273, 276, 281, 282, 284, 287; figs. 83-90.
Andersen, Troels, 75.
Archipenko, Alexander, 111.
Argan, Giulio Carlo, 20, 28, 75.
Arndt, Alfred, 44, 150, 174; figs. 19-124.
Arp, Hans, 121, 131, 141.
Ashbee, Charles Robert, 23, 32.
Avenarius, Richard, 122.
Azbé, Anton, 167.

Bach, Johann Sebastian, 222, 236, 260.
Bähr, Ludwin, 62, 75.
Banham, Reyner, 79, 107.
Barschak, Erna, 75.
Bartning, Otto, 58, 60, 279.
Basedow, Johann Bernhard, 66.
Batz, Eugen, 13, 193, 203.
Baumann, Peter.
Baumeister, Willi, 141, 236, 263.
Bayer, Herbert, 13, 39, 40, 46, 48, 269, 271, 275; figs. 20, 126.
Beck, Rainer, 261.
Beckmann, Hannes, 158, 165.
Begenau, Siegfried Heinz, 289.
Behne, Adolf, 34, 141.
Behr, Adalbert, 50, 75, 438.
Behrens, Peter, 20, 24, 31, 48, 60, 74; figs. 4, 5.
Bense, Max, 285.
Berg, Alban, 82.
Berger, Otti, 232; fig. 142.
Bertoldo di Giovanni, 54.
Besant, Annie, 103, 169, 171, 201.
Beuys, Joseph, 130.
Beyer, Lis, fig. 18.
Bezold, A. von, 81.
Biema, Carry van, 108.
Bill, Max, 175, 201, 202, 284, 286, 288; fig. 215.
Birmann-Ostreicher, Lisbeth, 232.
Black Mountain College (North Carolina), 145.
Blättner, Fritz, 75.
Blawatzky, 169, 171.
Bloch, Ernst, 32, 263.
Blum, inspector de enseñanza en Dessau (hacia 1925), 70.
Bode, Wilhelm von, 59, 60, 74.
Bogdanov, Alexander 122.
Böhme, Jakob, 103, 240, 242.
Bogler, F. W., 253.
Bojko, Szymon, 75.
Borger-Keweloh, Nicola, 109.
Bosselt, Rudolf, 58, 59.
Bowlt, John E., 201.
Brancusi, Constantin, 138.
Brandt, Marianne, 172; fig. 17.
Bredendieck, Hin, 163, 165; figs. 95, 97.
Breuer, Marcel, 39, 42, 49, 50, 138, 150, 158, 265; figs. 13, 16.
Brik, Osip, 123.
Buddensieg, Tilmann, 14.
Buhr, Manfred, 141.
Burchartz, Max, 131, 275, 283.
Burckhardt, Lucius, 29.
Buschan, G., 257.
Busse, Heinrich, fig. 50.

Cambiaso, Luca, 259.
Carrà, Carlo, 239, 261.
Carus, Carl Gustav, 240, 243, 257.
Cassirer, Paul, 145.

Cézanne, Paul, 198, 236.
Cizek, Franz, 82, 83, 92, 108, 130.
Colbert, Jean-Baptiste, 55.
Consejo de trabajadores para el arte, 34, 63, 205, 279.
Consemüller, Erich, 13, 155.
Consemüller, Ruth, 13.
Cornelius, Peter von, 56.
Corot, Jean-Baptiste-Camille, 236.
Courbet, Jean-Desiré Gustave, 55, 236.

Chevreul, Michel Eugène, 81.
Chirico, Giorgio de, 239, 262.
Chomton, Werner, 58.
Chuang Tsu, 103.

Dahl, Johann Christian C., 243.
Dalcroze, Jacques, 130.
Debschitz, Wilhelm von, 58, 59, 74.
Delacroix, Eugène, 55, 182.
Delaunay, Robert, 260.
Dell, Christian, 44.
Dewey, John, 102, 153.
Dexel, Walter, 15, 17, 38, 50.
Dieckmann, Willi, fig. 38.
Dix, Otto, 235.
Doesburg, Theo van, 35, 38, 50, 104, 111, 121, 123, 141, 148, 172, 183, 249.
Dorfner, Otto, 214.
Dorner, Alexander, 141.
Droste, Magdalena, 14.
Dünkel, Günter, 205, 231.
Dürckheim, Karlfried Conde de, 179.
Durero, Alberto, 254, 257, 260.
Durstine, Roy S., 272.

Eaves, Arthur Osborne, 181.
Edschmid, Kasimir, 204.
Ehmer, Hermann K., 143.
Ehrhardt, Alfred, 80, 280, 281, 288.
Ehrlich, Franz, 138; figs. 82, 208, 209.
Ellwein, Thomas, 110.
Endell, August, 31, 50.
Engelmann, Richard, 204.
Ensor, James, 261.
Escuela de Arte e Industria (Offenbach), 57.
Escuela de Bellas Artes (Francfort), 58.
Escuela de Artes y Oficios de Stroganow (Moscú), 62.
Escuela de Artes y Oficios (Zurich), 89.
Escuela de Artes y Oficios (Weimar), 23.
Escuela Folkwang (Essen), 58.
Escuela Granducal Sajona de Artes Plásticas, 31, 264.
Escuela Granducal Sajona de Artes y Oficios, 31.
Escuela Itten (Berlín), 58, 89.
Escuela Nacional Unificada de Arte y Artesanía (Berlín), 58.
Escuela Obrist-Debschitz (Munich), 58.
Escuela Reimann (Berlín), 58.
Escuela Städel (Francfort), 279.
Escuela Superior de Arquitectura de Weimar, 279.
Escuela Superior de Bellas Artes de Berlín, 270.
Escuela Superior de Creación de Ulm, 145, 284.
Escuela Técnica Superior de Arte Textil de Krefeld, 88.
Escuela Textil de Zurich, 88.
Escuela Weg de Dresden, 58.
Ettlinger, L. D., 178.

Farner, Konrad, 207, 231.
Feininger, Lux, 144.
Feininger, Lyonel, 32, 35, 38, 145, 200, 269, 271, 282; fig. 8.
Fiedler, Konrad, 170.
Fieger, Carl, fig. 38.
Fischer, Theodor, 59, 60, 74.
Flake, Otto, 240.
Foerster, Friedrich Wilhelm, 152.
Forbart, Fred, 265.
Franciscono Marcel, 28, 103, 104, 109, 205, 231.
Francke, August Hermann, 66.
Friedrich, Caspar David, 240, 243, 261.
Frieling, Alphons, 161; fig. 101.
Fröbel, Friedrich, 67, 100, 130.

Gabo, Naum, 138.
Gassner, Hubertus, 75, 201.
Geelhaar, Christian, 211, 231, 232.
Geist, Hans Friedrich, 280.
Gibson, James J. 188, 195, 203.
Giedion-Welcker, Carola, 219, 232.
Giffhorn, Hans, 107, 110.
Gilbert, Basil, 278.
Gillen, Eckhart, 75, 201.
Gilliard, Eugène, 81, 98, 107.
Giotto (di Bondone), 97.
Glaesemer, Jürgen, 204, 218, 231, 232.
Gmurzynska, Antonina, 14.
Goethe, Johann Wolfgang von, 81, 101, 166, 180, 181, 184, 190, 207, 225, 227, 243, 245, 256, 260.
Goldzamt, Edmund, 28.
Götze, Carl, 102.
Goltz, Galería. 204.
Gomringer, Eugen, 164.
Gräf, Lili, 104; fig. 49.
Graeff, Werner, fig. 34.
Graumann, Carl-Friedrich, 202.
Gray, Camilla, 201.

Gresch, Clemens, 74.
Grönwald, Bernd, 14.
Grohmann, Will, 177, 201, 232.
Groothoff, Hans-Hermann, 110.
Gropius, Walter, 15, 19, 20, 22, 26, 28, 32, 34, 36, 37, 39, 42, 47, 50, 53, 56, 58, 59, 60, 62, 63, 65, 67, 70, 71, 74, 75, 77, 80, 87, 88, 104, 108, 111, 116, 120, 127, 138, 140, 142, 146, 150, 160, 165, 168, 172, 199, 204, 205, 234, 238, 246, 248, 249, 254, 264, 279, 284.
Grosz, George, 235.
Grote, Ludwig, 281, 200.
Grote, Thoma, fig. 79.
Grunow, Gertrud, 78.
Gugelot, Hans, 384.
Guild and School of Handicraft, 23.

Hagenmaier, Otto, 73.
Hahn, Peter, 14.
Hartwig, Helmut, 93, 109, 143.
Hartwig, Josef, 118, 253.
Hassenpflug, Gustav, 287, 289.
Hauer, Josef Matthias, 82, 100.
Haus, Andreas, 115, 121, 141, 142.
Hauser, Arnold, 56.
Hausmann, Raoul, 121, 123, 134, 141, 142.
Haxthausen, Charles Werner, 232.
Henneberger, Elisabeth, fig. 97.
Hermand, Jost, 278.
Hertel, Christof, 232.
Herzger, Walter, fig. 47.
Herzogenrath, Wulf, 14, 35, 50, 127, 142, 164, 235, 246, 249.
Hess, Walter, 202.
Hesse, Fritz, 41, 50.
Hilberseimer, Ludwig, 77.
Hildebrandt, Hans, 237, 261.
Hirschfeld-Mack, Ludwig, 100, 118, 192, 212, 253.
Hodler, Ferdinand, 84.
Hoeber, Fritz, 59, 61, 74.
Hölzel, Adolf, 81, 84, 89, 90, 95, 103, 183, 204, 236, 246, 260.
Hoffmann, Hubert, 281, 287, 289.
Hoffmann, Josef, 57.
Holweck, Oskar, 140, 143, 288.
Honigmann-Zinserling, Liselotte, 14.
Horn, Hilde, fig. 71.
Huch, Ricarda, 240, 244.
Hübner, Herbert, 28.
Hüffner, Fritz Christoph, 283, 288.
Huelsenbeck, Richard, 114, 141.
Hüter, Karl-Heinz, 34, 50.
Huggler, Max, 68, 232.
Humblet, Claudine.
Huszar, Vilmos, 38, 77, 50.

INCHUK (Instituto para la cultura artística, Moscú), 63, 171, 174, 183.
Institute of Design (Chicago), 111, 121.
Itten, Anneliese, 14, 107, 108, 109.
Itten, Johannes, 13, 15, 16, 35, 36, 38, 39, 46, 57, 68, 70, 73, 77, 79, 107, 109, 110, 111, 113, 121, 125, 127, 129, 131, 140, 144, 146, 155, 166, 171, 172, 177, 183, 197, 200, 202, 204, 207, 216, 221, 236, 242, 249, 254, 273, 280, 284, 286, 287; figs. 29, 32, 39, 42, 45, 48.
Iven, Kurt, 75.

Jacoby, Heinrich, 130, 142.
Jolles, Matthijs, 262.
Jucker, K. J., 126, 127; figs. 17, 66.
Jüttner, Werner, 73.

Kadow, Gerhard, 283, 288.
Kallai, Ernst, 123, 230.
Kaminski, Walter, fig. 70.
Kandinsky, Nina, 201.
Kandinsky, Wassily, 13, 16, 35, 38, 39, 46, 49, 71, 77, 80, 82, 88, 98, 101, 103, 109, 112, 121, 144, 145, 150, 154, 163, 166, 207, 210, 214, 218, 222, 224, 227, 230, 235, 238, 249, 260, 269, 271, 274, 278, 280, 281, 286; figs. 102-118, 121, 122, 127, 134.
Kassák, Ludwig, 123.
Kayser, Hans, 242.
Keler, Peter, 193; fig. 125.
Kerbs, Diethart, 288.
Kerkovius, Ida, 81, 236.
Kerschensteiner, Georg, 67, 75, 102, 110, 152, 153, 154.
Kersting, Georg Friedrich, 243.
Kierkegaard, Sören, 237.
Kindermann, Ferdinand, 67.
Klages, Ludwig, 243, 244.
Klaus, Georg, 141.
Klee, Felix, 109, 422.
Klee, Paul, 16, 35, 38, 49, 71, 77, 87, 89, 98, 101, 111, 120, 144, 145, 149, 166, 175, 177, 187, 200, 202, 204, 246, 259, 260, 269, 271, 274, 281, 282, 286; figs. 138-141, 143-148, 150-161.
Kleint, Boris, 283, 287.
Kleist, Heinrich von, 240, 243, 253.
Klemm, Walther, 204.
Klien, Erika Giovanna, 108; fig. 27.
Knirr, 208.

Knopff, Hans-Joachim, 287, 289.
Koch-Otte, Benita, 230.
Köhler, Wolfgang, 178, 189, 202; fig. 120.
König, René, 142.
Körting und Mathiesen, Firma, 127.
Koffka, Kurt, 178.
Komarowa, L. K., 75.
Kostelanetz, Richard, 142.
Knirr, Erwin, 208.
Kranz, Kurt, 13, 163, 202, 270, 274, 278, 283; figs. 137, 198, 199, 200, 203, 211, 212.
Krause, Corona, fig. 80.
Kreitler, Hans, 200.
Kreitler, Shulamith, 200.
Kröll, Friedhelm, 35, 48,50, 51, 140, 175, 201.
Kruft, Hanno Walter, 29.
Kubin, Alfred, 204, 214, 231.
Kuchling, Heimo, 109, 163, 165, 254, 255, 263, 283.
Kún, Bela, 112.
Kupferberg, Florian, 128.

Laotse, 103.
Leadbeater, Charles W. 103, 169, 171, 201.
LeBrun, Charles, 55.
Le Corbusier, Charles-Edouard, 40, 260.
Leischner, Margarete, 232.
Leitner, Bernhard, 108.
Lenin, Wladimir Iljitsch, 63.
Leonardo da Vinci, 54, 138, 232, 257.
Leppien, Jean, 13, 175, 201.
Leppien, Suzanne, 13, 175, 201.
Lessing, Gotthold, Ephraim, 67.
Letsch, Hubert, 287, 289.
Lichtwark, Alfred, 130.
Liebermann, Max, 56.
Lipivec, Alfred, 104.
Lipsmeier, Antonius, 73, 74.
Lissitzky, El, 38, 64, 112, 121, 123, 142, 275.
Locke, John, 66.
Loos, Adolf, 82, 84, 108.
Lütge, Friedrich, 28.
Lunatscharski, Anatoli, 62, 171.
Lux, Joseph August, 102, 110.

Mach, Ernst, 122, 221, 141.
Macke, August, 209.
Maestro Francke, 97.
Mahler, Alma, 57, 79, 111.
Mai, Ekkehard, 73.
Maldonado, Tomás, 33, 284, 50, 289.
Malewitsch, Kasimir, 112, 121, 122, 145, 238, 245, 202.
Mannheim, Karl, 246, 262.
Marc, Franz, 205.
Marcks, Gerhard, 35, 42, 204.
Marcuse, Herbert, 124, 128, 130, 142.
Marinetti, Emilio Filippo Tommaso, 133.
Marwitz, Rudolf, fig. 69.
Marx, Gerda, fig. 76.
Marx, Karl, 20, 22, 122, 124, 142.
Maur, Karin von, 14, 236, 239, 242, 251, 261, 262.
Mayer-Waldeck, Vera, fig. 77.
Meumann, Klaus, fig. 97.
Meyer, Adolf, 265; fig. 7.
Meyer, Hannes, 35, 39, 47, 48, 51, 57, 60, 70, 71, 75, 77, 150, 152, 178, 200, 216, 230, 284.
Meyer-Amden, Otto, 234, 236, 109, 203, 231, 262, 263.
Meyer-Bergner, Lena, 51, 75.
Michaud, Eric, 263.
Mies van der Rohe, Ludwig, 35, 49, 60, 70, 72, 77, 200, 248.
Middeldorf, Antje, 279, 281.
Mignot, Jean, 54.
Mizutani, Takehito, fig. solapa anterior.
Mögelin, Else, fig. 46.
Mo'sser, Andeheinz, 207, 231.
Moholy, Lucia, 111, 113, 141.
Moholy-Nagy, Laszlo, 16, 35, 39, 44, 48, 68, 77, 79, 88, 91, 105, 111, 144, 149, 154, 155, 157, 158, 166, 200, 221, 234, 249, 253, 275, 276, 281, 282, 286, 50, 109, 141, 142, 143, 165, 261; figs. 52-61, 64, 68, 73, 74, 75.
Moholy-Nagy, Sibyl, 141, 142.
Moilliet, Louis, 209.
Molnar, Farkas, 433.
Mondrian, Piet, 121, 183, 238.
Montessori, Maria, 100, 130.
Morris, William, 20, 21, 23, 28, 57, 66, 28; fig. 1.
Moser, Kolo, 57.
Mrazek, Wilhelm, 74.
Muche, Georg, 13, 35, 38, 39, 48, 60, 100, 111, 204, 214, 235, 249, 269, 50, 109, 261; fig. 12.
Müller, Dorothee, 74.
Müller, Hermann, 249.
Müllges, Udo, 75.
Museo austríaco de arte e industria (Viena), 56.
Muthesius, Hermann, 24, 26, 29, 31, 48, 102, 105, 110.

Natter, Christoph, 15, 280, 288.
Neu, Till, 88, 108, 110, 288.
Neufert, Ernst, fig. 15.
Neugeboren, Heinrich, 222; fig. 149.
Neumann, Eckhard, 13, 74, 164, 165, 264, 276, 278.
Neuner, Hannes, 163, 283; fig. 213.

New Bauhaus (Chicago), 111, 121.
Nietzsche, Friedrich, 122, 152, 245.
Nolde, Emil, 236.
Nowitzkij, P., 64, 75.

Oberhuber, Oswald, 57.
Obrist, Hermann, 31, 50.
Oehlke, Horst, 289.
Ohl, Herbert, 285.
Olbrich, Josef Maria, 20, 24; fig. 3.
Opitz, Georg, 14.
Ostwald, Wilhelm, 185, 202.
Otto, Berthold, 152.
Otto, Gunter, 16, 17, 107, 110, 286.
Oud, Jacobus Johannes Pieter van, 40.
Overbeck, Friedrich, 55.
Overy, Paul, 178, 188, 189, 195, 198, 202, 203.

Pahl, Pius, fig. 93.
Pap, Gyula, 127, 251; figs. 67, 176.
Paracelso, 240; fig. 170.
Paris, Rudolf, fig. 105.
Parnitzke, Erich, 15, 17.
Partens, Alexander, 114, 141.
Passarge, Walter, 50.
Paul, Bruno, 58, 60, 74.
Paul, Jean, 246.
Pazitnov, Leonid, N. 287, 289.
Peiffer-Watenphul, Max, 288; fig. 43.
Pelke, Matthias, 14.
Pestalozzi, Johann Heinrich, 67, 100, 130.
Peterhans, Walter, 49, 271, 284.
Petitpierre, Petra, 193, 203.
Pevsner, Nikolaus, 28, 73.
Pfennig, Reinhard, 286.
Picasso, Pablo, 138, 236.
Pilz, Wolfgang, 73.
Platón, 54, 101.
Plaut, Paul 177, 202.
Policleto, 257.
Popowa, Ljubow, 63.
Posener, Julius, 26.
Poussin, Nicolas, 55.
Puni, Iwan, 121, 131, 141.
Püschel, Konrad, fig. 100.

Rafael, 21, 55.
Rasch, fábrica de papeles pintados en Bramsche, 46.
Rasch, Maria, fig. 135.
Rauschenberger, Hans, 110.
Ray, Man, 114, 141.
Reble, Albert, 75.
Redon, Odilon, 261.
Reichenfelser, Heinz, fig. 28.
Reick, Dieter, 14; fig. 214.
Rembrandt van Rijn, 167.
Renner, Paul, 275.
Richter, Hans, 122, 123, 141.
Riemerschmid, Richard, 58, 60.
Rietveld, Gerrit, 42, 150.
Riewerts, Theodor, 28.
Ringbom, Sixten 169, 181, 201, 202.
Rittweger, Otto, fig. 17.
Rochowanski, L. W. 108; fig. 28.
Rodin, Auguste, 138.
Rodschenko, Alexander, 63, 112, 142, 275.
Röttger, Ernst, 286.
Roller, Alfred, 74, 108.
Rose, Hajo 13; figs. 204, 205.
Rossetti, Dante Gabriel, 21.
Rossig, Reinhold, fig. 123.
Roters, Eberhard, 167, 108, 109, 110, 200.
Roth, Heinrich, 110.
Rotzler, Willy, 85, 107.
Rousseau, Jean-Jacques, 37, 66, 75, 100.
Rubin, Edgar, 189; fig. 119.
Rudelt, Alcar, 75.
Runge, Philipp Otto, 183, 225, 227, 228, 240, 244, 246, 260.
Ruskin, John, 20, 21, 23, 28.
Russ, Willibald, 75, 110.

Salzmann, Christian Gotthilf, 67.
Schad, Christian, 114, 141.
Schadow, Wilhelm von, 56.
Schädlich, Christian, 14, 58, 74, 75.
Scharrelmann, Heinrich, 101, 110.
Schawinsky, Xanti, 253.
Scheerbart, Paul, 248.
Scheibe, Wolfgang, 164.
Schelling, Friedrich Wilhelm Joseph, 243.
Scheper, Hinnerk, 39, 46, 65, 75, 174, 249.
Schlemmer, Oskar, 14, 16, 35, 38, 39, 49, 71, 73, 77, 84, 87, 88, 95, 103, 109, 111, 121, 125, 144, 146, 174, 183, 192, 203, 204, 207, 210, 231, 234, 261, 266, 269, 276, 282; figs. 14, 162-173, 177, 179-186.
Schlemmer, Tut, 109, 261.
Schmidt, C. 257.
Schmidt, Joost, 14, 16, 39, 46, 71, 77, 249, 264, 278; figs. 188, 190-195, 197, 207.
Schmidt, Kurt, 253.
Schmidt-Nonne, Helene, 14, 230, 233, 264, 273, 276, 278, 284.
Schnaidt, Claude, 15, 51.
Schneider, Ernst, 101.

Schneider, Ursula, 155; fig. 92.
Schnepel, Walter, 14.
Schönberg, Arnold, 82.
School of Design (Chicago), 111, 121.
Schreyer, Lothar, 35, 249, 252, 262.
Schröder, Baron von, 243.
Schütz, Helmuth G. 16, 17, 110.
Schumacher, Fritz, 58, 74.
Schumacher, Ulrich, 14.
Schumann, Friedrich, 58, 60, 221.
Schweizer, Hans- Martin, 232.
Schwerdtfeger, Kurt, 105, 118, 212, 250, 253, 280, 286; figs. 63, 174, 175.
Schwitters, Kurt, 271.
Selle, Gert, 28.
Semper, Gottfried, 20, 56, 57, 28, 74.
Seuphor, Michel, 164.
Sharon, Arieh, fig. 96.
Sharon-Stölzl, Gunta, *véase Stölzl, Gunta.*
Siebenbrodt, M., 289.
Skrjabin, Alexandr Nikolajewitsch, 168.
Slutzky, Naum, 104; figs. 51, 65.
Sombart, Werner, 23, 56.
Sonnenschule (Viena), 101.
Soupault, Ré, 172.
South Kensington Museum (Londres), 56.
Spengler, Oswald, 248.
Spies, Werner, 144, 164.
Spiller, Jürg, 216, 217, 231, 233.
Staguhn, Kurt, 286, 289.
Stahr, J. 289.
Stapfer, 67.
Steiner, Rudolf, 169, 180, 108, 202.
Stelzer, Otto, 79, 116, 107, 140.
Stepanowa, Warwara, 141.
Stiehler, Georg, 279.
Stölzl, Gunta, 36, 39, 45, 50, 214; fig. 18.
Stuck, Franz von, 145, 167.
Sturm, Hermann, 74, 288.

Tatlin, Wladimir, 112, 171.
Taut, Bruno, 34, 174, 248.
Taut, Max, 34.
Teltscher, Georg, 253; fig. 37.
Téry-Adler, Margit, fig. 44.
Teuber, Marianne, L., 221, 232.
Thedy, Max, 264.
Thomas, Karin, 14.
Timm, Klaus, 164.
Tönnies, Ferdinand, 66.
Tralau, Walter, fig. 96.
Triska, Eva-Maria, 212, 232, 233.
Trommler, Frank, 278.
Trümper, Herbert, 17.
Tschichold, Jan, 275.
Tümpel Wolfgang, 118, 251; figs. 17, 62.

Udalzowa, Nadesha, 75.
Umanskij, Konstantin, 62, 75.

Vantongerloo, Georg, 99.
Vasarely, Victor, 145.
Vasari, Giorgio, 54.
Velde, Henry van de, 20, 23, 29, 31, 32, 50, 219, 232, 246; figs. 2, 10.
Venzmer, Wolfgang, 107.
Viola, Wilhelm, 108.
Vitt, Walter, 17, 50.

Waetzoldt, Wilhelm, 59, 60, 61, 73.
Wagenfeld, Wilhelm, 127: fig. 17.
Wagner, Manfred, 74.
Wagner, Richard, 168.
Walden, Herwarth, 85.
Washton-Long, Rose Carol, 201.
Webb, Philipp, 21.
Weitemeier-Steckel, Hannah, 118, 138, 140, 142.
Wenzel, Aloys, 243.
Werckmeister, O. K., 231.
Werkbund, 23, 26, 28, 31, 41, 67, 279; fig. 6.
Werner, Otto, 250; fig. 174.
Wertheimer, Max, 178.
Wessels, Bodo, 140, 143.
Westheim, Paul, 63.
Wick, Rainer, 74, 289.
Wiese, Sthephan von, 202.
Willers, Margarete, fig., 41.
Williams, Sandra, 108.
Wingler, Hans Maria, 14, 38, 83, 250, 264, 276, 50, 51, 74, 75, 108, 142, 165, 201, 263, 278.
Winter, F. G., 288.
Wissmann, Jürgen, 164.
Wolsdorff, Christian, 50.
Worringer, Wilhelm, 246.
Wright, Frank Lloyd, 265.
WCHUTEIN (Instituto superior del arte y la técnica, Moscú), 61-62, 64.
WCHUTEMAS (Talleres de enseñanza superior del arte y la técnica, Moscú), 53, 61, 62, 63, 64, 65, 168.

Yamawaki, Iwao, 163; fig. 210.

Zaratustra, 103.
Zierath, Willy, fig. 72.
Zrost, Sibylle, 83, 108, 289.
Zuccari, Federigo, 55.

Ilustraciones

Josef Albers Foundation, Orange, Conn., fig. 84.
Archivo de la Bauhaus, asoc. reg./Museo para la Creación, Berlín, figs. 34, 124, 142, 171, 179, 180, 181, 183, 184, 185, 186.
Archivo Herbert Bayer, Montecito, Calif., fig. 126.
Archivo Tilmann Buddensieg, Bonn, fig. 5.
Archivo Ruth Consemüller, Foto Erich Consemüller, Colonia, fig. 16, 72, 77, 81, 88, 91, 92, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, solapa anterior y frontispicio.
Archivo Anneliese Itten, Zurich, figs. 27, 29, 30, 31, 32, 33, 35, 39, 42, 45, 48.
Archivo Kurt Kranz, Rosengarten, figs. 21, 137, 198, 199, 200, 203, 210, 211, 212.
Archivo Eckhard Neumann, Frankfort, figs. 189, 190, 193, 194, 196, 201, 202.
Archivo Hajo Rose, Leipzig, figs. 204, 205.
Foto Byland, Lucerna, fig. 143.
Catálogo 50 «Jahre Bauhaus», del Württembergischer Kunstverein, Stuttgart 1968, fig. 9.
Catálogo 'Laszlo Moholy-Nagy', Stuttgart, 1974, figs. 52, 53, 55.
Catálogo «Hannes Neuner und seine Grundlehre», Archivo de la Bauhaus, Berlín, 1973, fig. 213.
Centro científico-cultural de la Bauhaus de Dessau, fig. 123.
Colecciones de pintura de Baviera, Munich, fig. 168.
DU (Revista), Zurich, figs. 1, 125.
Escuela Superior de Arquitectura y Construcción, Weimar, figs. 12, 13, 23.
Estatutos de la Bauhaus de Weimar, 1922, fig. 162.
Fábrica Fagus, Alfeld, fig. 7.
Galería Gmurzynska, Colonia, figs. 54, 59, 78, 107.
Galería municipal en Lenbachhaus, Munich, fig. 102.
Galería nacional de Stuttgart, archivo Oskar Schlemmer, figs. 14, 163, 164, 165, 167, 170, 173.
Hubertus Gassner/Eckhart Gillen: Zwischen Revolutionskunst und sozialistischem Realismus, Colonia 1979, fig. 24.
The Solomon R. Guggenheim Museum, Nueva York, fig. 106.
Foto Walter Klein, Dusseldorf, figs. 141, 166.
Museo Josef Albers, Bottrop, figs. 83, 87.
Museo de Arte de Basilea, figs. 86, 139, 140, 169.
Museo de Arte de Berna, fig. 144.
Museo de Arte e Industria, Hamburgo, fig. 2.
Paul Overy, Kandinsky, Colonia 1970, figs. 103, 104.
Pabellones de la Mathildenhöhe, Darmstadt, fig. 4.
Dieter Reick, Brühl, fig. 214.
TECNOLUMEN, Bremen, fig. 167.
Rainer Wick, Bornheim, figs. 3, 10, 15, 17, 41, 43, 57, 61, 62, 93, 125, 149, 172, 197.
Yale University Art Gallery, New Haven, fig. 138.
Paul Klee © 1982, Copyright by COSMOPRESS, Ginebra.
Wassily Kandinsky © 1982, Copyright by ADAGP, París & COSMOPRESS, Ginebra.
Herbert Bayer © BILD- KUNST, Bonn, 1982.